

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE NUNES DOS SANTOS

A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DOS SUJEITOS DO CAMPO NO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

CURITIBA

2020

ALINE NUNES DOS SANTOS

A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DOS SUJEITOS DO CAMPO NO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Fátima Schwendler

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Aline Nunes dos.

A diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo no curso de
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral / Aline Nunes dos Santos,
2020.

135 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sonia Fátima Schwendler

1. Educação rural. 2. Camponeses – Aspectos sociais. 3. População
Rural – Aspectos sociais. 4. Comunidade rural. 5. Educação do Campo –
Estudo e ensino. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



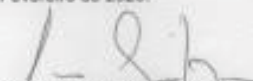
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALINE NUNES DOS SANTOS**, intitulada: **A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DOS SUJEITOS DO CAMPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA FÁTIMA SCHWENDLER, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Fevereiro de 2020.


CAROLINA DOS ANJOS DE BORJA
Presidente da Banca Examinadora


CASSIUS MARCELUS CRUZ
Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)


ANGELA MASSONI KARVITA (PARECER)
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


SONIA FÁTIMA SCHWENDLER
Orientador - Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esse trabalho a todos os estudantes e educadores da LECAMPO UFPR – Setor Litoral e a todos aqueles que lutam por uma educação justa e emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, *Lúcia Mara Nunes dos Santos e Edison Barbosa dos Santos*, por todos os anos de luta e resistência para oferecer a mim oportunidade de estudar, estando sempre ao meu lado. Foram anos de estudo, por vezes, morando em cidades distantes e lidando com a saudade. Obrigada por todo amor, carinho e dedicação de vocês.

Agradeço ao meu companheiro, *Rodrigo Rosado Gaissler Moreira*, por acreditar nos meus sonhos e caminhar comigo. Você me inspira a ser melhor, a acreditar que tudo é possível. Em muitas vezes, você foi meu descanso e a paz nos dias mais difíceis.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. *Sônia Fátima Schwendler*, por todos os ensinamentos e confiança dedicados a mim no desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada por todas as xícaras de café em meio às orientações e pelo tempo disponibilizado. Isso foi fundamental para fazer dessa pesquisa uma das maiores conquistas da minha vida.

Agradeço à banca, Prof. Dra. Carolina dos Anjos e Prof. Dra. Ângela Massumi Katuta, por aceitarem avaliar e qualificar essa pesquisa. Sou grata por todas as sugestões e ensinamentos ao longo das disciplinas oferecidas por vocês nas quais tive a oportunidade de participar durante o Mestrado.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná e ao Setor Litoral por todo ensino, infraestrutura e apoio financeiro por intermédio das bolsas de estudo proporcionadas desde a graduação, que possibilitaram uma maior dedicação à minha formação e pesquisa.

Agradeço aos educadores da LECAMPO por autorizarem a realização dessa pesquisa e por todas as conversas que tivemos enquanto estávamos no Tempo Universidade de cada turma que faz parte dessa pesquisa. Vocês são uma inspiração para mim.

Agradeço aos alunos entrevistados da LECAMPO - UFPR pela participação e dedicação nessa pesquisa. Vocês me receberam em suas casas, permitiram participar de tantos momentos inesquecíveis. Por vezes, vivi com vocês momentos de felicidade durante os intervalos e nos abraços dados nos últimos dias de aula. Outras vezes, momentos de ansiedade antes das apresentações dos Trabalhos de

Conclusão de Curso. Serei eternamente grata por tudo o que vocês me ensinaram durante a produção dessa pesquisa.

Agradeço à minha irmã de coração, *Natasha Leite*, que tem me apoiado desde que cheguei à Curitiba. Você me ensinou o que é uma verdadeira amizade.

Agradeço à *Célia* e *Mari*, minhas companheiras de Mestrado. Obrigada por todos os conselhos e mensagens de apoio nas madrugadas. Seguiremos juntas sempre.

Sou grata aos amigos das Ciências Biológicas que me acompanharam nessa caminhada, em especial, *Amanda Rodrigues*, *Daniel Pamplona Neto*, *Gustavo Genelhoud*, *Luiza Rauen Sabbag*, *Paloma Leal de Andrade* e *Rafael Castelli*. Somos uma família desde a graduação, não é? Obrigada por todo amor e alegria que vocês trazem para minha vida.

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos, nas aldeias
E quem na terra semeia (...)*

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito, e não esmola.
(Gilvan Santos)*

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no debate das políticas de formação de educadores para atuar na especificidade do contexto do campo, tendo como foco a diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, locus dessa pesquisa, é um curso que forma educadores de distintos territórios para atuar nas escolas do campo. Em busca de compreender como a diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo se insere no Projeto Político e Pedagógico, bem como qual a importância dessa diversidade no processo de formação dos educadores, optou-se por analisar quatro turmas em formação: Turma Albert Einsten, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa; Turma Flor do Vale, localizada no município de Cerro Azul; Turma Paulo Freire, localizada no município de Adrianópolis e Turma Guará, localizada em Matinhos, no Setor Litoral- UFPR. Realizou-se uma pesquisa empírica por meio de observação das atividades educativas das quatro turmas no Tempo Universidade, assim como a realização de entrevistas com os estudantes e educadores com base nos parâmetros metodológicos da História Oral, especificamente da História de Vida. Arelada às entrevistas, desenvolveu-se uma pesquisa documental por intermédio do Projeto Político Pedagógico do Curso, buscando compreender o processo histórico das políticas públicas para formação de educadores do campo e o contexto da criação do curso. São discutidas as potencialidades e os desafios institucionais da Pedagogia da Alternância e o regime de Itinerância que possibilitaram a abertura das turmas em diferentes territórios. Na LECAMPO – UFPR/Setor Litoral, a formação de educadores em diversos territórios ocorre por meio do diálogo entre a proposta pedagógica/currículo e os sujeitos que a compõem. A Agroecologia figura como a expressão comum da luta para viver e resistir nos territórios e comunidades, tornando-se o eixo integrador das turmas envolvidas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Diversidade socioterritorial. Agroecologia.

ABSTRACT

This research is part of the debate on the policies for teachers training to act in the specificity of the rural areas context, with focus on the socio-territorial diversity of the subjects in the countryside. The Degree in Rural Education at the Federal University of Paraná - Setor Litoral, a place of this research, is a course that trains educators from different territories to work in rural schools. In order to understand how the socio-territorial diversity of the subjects in the countryside is inserted in the Pedagogical Political Project of the Course and what is the importance of this diversity in the teacher training process, we chose to analyze four classes in training: Turma *Albert Einstein*, located in the Contestado Settlement, in Lapa; Turma *Flor do Vale*, in Cerro Azul; Turma *Paulo Freire*, in Adrianópolis and Turma *Guará*, located in Matinhos, in the Litoral Sector - UFPR).

An empirical research was carried out by observing the educational activities of the four classes at University Time, as well as conducting interviews with students and educators based on the methodological parameters of Oral History, specifically Life History. Linked to the interviews, a documentary research was carried out based on the Political Pedagogical Project of the Course, seeking to understand the historical process of public policies for training rural educators and the context of the creation of the Course. The potentialities and institutional challenges of the Pedagogy of Alternation and the Itinerancy regime that enabled the opening of classes in different territories are discussed. At LECAMPO – UFPR/Setor Litoral, the training of educators in different territories occurs from the dialogue between the pedagogical/curriculum proposal and the subjects that compose it, and Agroecology becomes the common expression of the struggle to live and resist in territories and communities, becoming the integrating axis of the classes involved.

Keywords: Education for rural areas. Degree in Rural Education. Socio-territorial diversity. Agroecology.

RESUMEM

Esta investigación es parte del debate sobre políticas de formación de educadores para que actúen en el contexto específico del campo, con foco en la diversidad socio-territorial de los sujetos del campo. El Grado en Educación del Campo en la Universidad Federal de Paraná - Setor Litoral, local de esta investigación, es un curso que capacita educadores de diferentes territorios para trabajar en escuelas del campo. Para comprender cómo se inserta la diversidad socio-territorial de los sujetos del campo en el Proyecto Pedagógico Político y cuál es la importancia de esta diversidad en el proceso de formación de los educadores, elegimos analizar cuatro clases de formación: Turma *Albert Einstein*, ubicada en el Contestado, en el municipio de Lapa; Turma *Flor do Vale*, ubicada en el municipio de Cerro Azul; Turma *Paulo Freire*, ubicada en el municipio de Adrianópolis y Turma *Guará*, ubicada en Matinhos, en el Setor Litoral - UFPR). Se llevó a cabo una investigación empírica observando las actividades educativas de las cuatro clases en Tiempo Universidad, así como realizando entrevistas con estudiantes y educadores basadas en los parámetros metodológicos de la Historia Oral, específicamente la Historia de Vida. Vinculado a las entrevistas, se realizó una investigación documental con base en el Proyecto Político Pedagógico del Curso, buscando comprender el proceso histórico de las políticas públicas para la formación de educadores del campo y el contexto de la creación del curso. Se discuten las potencialidades y los desafíos institucionales de la Pedagogía de la Alternancia y el régimen de Itinerancia que permitió la apertura de clases en diferentes territorios. En LECAMPO – UFPR/Setor Litoral, la capacitación de educadores en diferentes territorios se produce a partir del diálogo entre la propuesta pedagógica / curricular y los temas que la componen, y la Agroecología se convierte en la expresión común de la lucha por vivir y resistir en los territorios y comunidades, convirtiéndose en el eje integrador de las clases involucradas.

Palabras-clave: Educación del Campo. Grado en Educación del Campo. Diversidad socio-territorial. Agroecología.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DAS TURMAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR – SETOR LITORAL..... | 24 |
| FIGURA 2 - RELAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL | 62 |
| FIGURA 3 - LOCAL ONDE OCORREM AS ATIVIDADES DA TURMA FLOR DO VALE | 74 |
| FIGURA 4 - ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS..... | 86 |
| FIGURA 5 - MATRIZ CURRICULAR: 3º ANO - CIÊNCIAS DA NATUREZA..... | 102 |
| FIGURA 6 - MATRIZ CURRICULAR: 4º ANO - CIÊNCIAS DA NATUREZA..... | 103 |
| FIGURA 7 - CARGA HORÁRIA TOTAL DA LECAMPO - UFPR..... | 103 |
| FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA ALBERT EINSTEIN | 112 |
| FIGURA 9 - OBJETOS PRESENTES NA BANCA DE TCC DA TURMA ALBERT EINSTEN..... | 114 |
| FIGURA 10 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA FLOR DO VALE..... | 116 |
| FIGURA 11 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA GUARÁ | 118 |
| FIGURA 12 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA PAULO FREIRE..... | 121 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1 – ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES | 19 |
| TABELA 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE DE DADOS SciELO | 19 |
| TABELA 3 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DA LECAMPO - UFPR | 27 |
| TABELA 4 - ENTREVISTA COM EDUCADORES E EQUIPE PEDAGÓGICA DA LECAMPO - UFPR..... | 27 |
| TABELA 5 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA <i>ALBERT EINSTEIN</i> .. | 29 |
| TABELA 6 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA FLOR DO VALE | 30 |
| TABELA 7 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA <i>PAULO FREIRE</i> | 31 |
| TABELA 8 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA <i>GUARÁ</i> | 31 |
| TABELA 9 - ENTREVISTA COM OS EDUCADORES DA UFPR..... | 32 |
| TABELA 10 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA <i>ALBERT EINSTEIN</i> | 115 |
| TABELA 11 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA FLOR DO VALE | 117 |
| TABELA 12 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA <i>GUARÁ</i> | 119 |
| TABELA 13 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA <i>PAULO FREIRE</i> | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CNBB | - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| ENERA | - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária |
| FECOQUI | - Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná |
| GPEDI | - Especialização Gestão em Processos em Educação, Diversidade e Inclusão |
| LECAMPO | - Licenciatura em Educação de Campo |
| MAB | - Movimento dos Atingidos por Barragens |
| MEC | - Ministério da Educação |
| MST | - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra |
| PPC | - Projeto Político Pedagógico do Curso |
| PPGE | - Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| PROCAMPO | - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PRONERA | - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| TC | - Tempo Comunidade |
| TCC | - Trabalho de Conclusão de Curso |
| TU | - Tempo Universidade |
| UFPR | - Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | - Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | - Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNB | - Universidade de Brasília |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNICAMP | - Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL | 35 |
| 1.1 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 35 |
| 1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO – DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO | 37 |
| 1.3 AGROECOLOGIA COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA E DIMENSÃO EDUCATIVA NOS TERRITÓRIOS..... | 42 |
| CAPÍTULO 2 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 49 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO .. | 49 |
| 2.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR..... | 54 |
| CAPÍTULO 3 – A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DAS TURMAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL | 64 |
| 3.1 TERRITÓRIOS ATENDIDOS PELA LECAMPO - UFPR..... | 64 |
| 3.2 TURMA <i>ALBERT EINSTEIN</i> | 67 |
| 3.3 TURMA <i>FLOR DO VALE</i> | 73 |
| 3.4 TURMA <i>GUARÁ</i> | 78 |
| 3.5 TURMA PAULO FREIRE | 83 |
| 3.6 ELEMENTOS DA DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NA LECAMPO – UFPR | 89 |
| CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO SETOR LITORAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ..... | 92 |
| 4.1 – O ACESSO DOS POVOS DO CAMPO À UNIVERSIDADE PÚBLICA | 92 |
| 4.2 REGIMES DE ALTERNÂNCIA E ITINERÂNCIA: POTENCIAIS E DESAFIOS... | 98 |
| 4.3 AGROECOLOGIA COMO PROCESSO INTREGRADOR DAS TURMAS | 105 |
| 4.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TRABALHOS REALIZADOS PELOS ESTUDANTES DA LECAMPO – UFPR | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no debate das políticas de formação de educadores para atuar na especificidade do contexto do campo, envolvendo os sujeitos do campo e sua diversidade socioterritorial. Ao longo da história, o campesinato foi se modificando, a partir dos processos de desterritorialização e urbanização decorrente da modernização conservadora e excludente da agricultura, processo que intensificou a concentração de terra e a propriedade privada. A expulsão dos sujeitos do campo para a cidade envolveu diversos povos e etnias em múltiplas esferas sociais, incluindo a minha família.

Nasci e cresci na cidade de Arapongas. Conhecida como “Cidade dos Passarinhos”, encontra-se no interior do estado do Paraná, com suas ruas nomeadas de diversas aves. Desfrutei de uma infância tranquila, simples, brincando embaixo de um céu cheio de estrelas e com os pés descalços na “terra vermelha”.

No passado, grandes áreas próximas de Arapongas eram destinadas à produção de café, porém, com a queda desse mercado, foram buscadas novas estratégias econômicas e muitas famílias que viviam no campo migraram para o meio urbano, no sentido de melhorar as condições de vida. Nesse contexto, meus avós – a avó descendente de alemães e o avô desce dos negros escravizados – que possuíam uma forte ligação com a terra, deixaram o campo no momento da crise e formaram uma nova vida na cidade.

A vida urbana exigiu muito dos meus avós e, conseqüentemente, dos meus pais. Ambos começaram a trabalhar muito cedo e não tiveram oportunidade de estudar. Quando nasci, meus pais estavam lutando por seus desejos de morar em uma casa própria e proporcionar um melhor futuro para mim, então, enquanto estavam trabalhando, eu era cuidada pela avó paterna. Foi ela quem me apresentou a terra. Ensinou-me a cuidar da horta, colher milho e transformá-lo em receitas que até hoje são as minhas favoritas. Ela não foi alfabetizada porque começou a trabalhar no campo muito cedo, desenvolvendo em si um valor muito grande pelo trabalho, e não acreditando que o investimento na educação era importante. Sempre dizia uma frase para mim: “*O importante da vida é ter saúde para trabalhar, estudo não é pra gente*”.

No entanto, desde jovem, isso me causava estranhamento. Nunca aceitei a ideia de que os meus avós e pais não pudessem ter os mesmos direitos e incentivos

à educação que eu tive. Perguntava-me como ela se sentia em não assinar seu nome, não conseguir ler placas da rua, não compreender as cartas que chegavam à sua casa. Sempre acreditei que o conhecimento pertencia a ela também, bem como aos meus pais e a todos que eu conhecia. Assim, a busca por uma educação justa e igualitária começou a fazer parte da minha trajetória de vida.

Mesmo com o crescimento econômico e populacional da minha cidade natal, sendo hoje um polo moveleiro do estado do Paraná, o acesso às universidades públicas era apenas um sonho distante para os meus colegas do Ensino Médio. Digo isso porque a trajetória para chegar até aqui não foi fácil. O sonho de estudar me parecia impossível, por conta das barreiras socioculturais e de classe que me foram impostas. Estar na universidade me parecia dificultoso.

Minha mãe sempre foi muito persistente e, mesmo quando o sonho de estudar me parecia longe, ela me dava esperança. Engajada no sonho pelo Ensino Superior, mudei-me para Curitiba. Minha vida se transformou completamente quando me tornei estudante da Universidade Federal do Paraná, em 2012, por meio da qual fui graduada em Ciências Biológicas.

Durante minha formação, pude estudar os seres vivos. Mas foram os últimos anos da graduação que fizeram toda a diferença: as disciplinas da Licenciatura, por meio das quais foi possível criar um senso crítico sobre a educação, o que ela representa na luta de classes e compreender o quanto o acesso à educação no campo teria feito diferença na vida da minha família e de tantos outros sujeitos.

Envolvida com as disciplinas da graduação e com o desejo de contribuir com as causas sociais, tive oportunidade de ser bolsista de Projetos de Extensão que eram ligados à agricultura familiar, à educação popular e educação ambiental. O mais marcante foi o Projeto de Extensão *“Feiras de Produtos Orgânicos: apoio ao desenvolvimento de agriculturas de base ecológica”*, coordenado pelo Prof. Dr. Luciano de Almeida. Participar desse projeto trouxe a oportunidade de conhecer diversos agricultores engajados com a alimentação saudável e livre de agrotóxicos, além do contato com bolsistas do curso de Agronomia, sendo essa troca de conhecimentos muito importante para minha formação.

Durante as atividades da feira de orgânicos, conheci o “Seu Lauro”, um agricultor de Colombo – município do estado do Paraná – que coordenava nossos trabalhos junto ao Professor Luciano. Criamos uma relação muito especial, e o considero o meu re-despertar para a Agroecologia e para a Educação do Campo.

Conhecer sua história de vida e os desafios percorridos me trouxe um desejo imenso de trabalhar com tudo o que eu amava: a conservação das diversas formas de vida, os sujeitos do campo e a educação.

Então, comecei a me questionar: como eu poderia me encontrar como pesquisadora e educadora? Primeiro, precisei entender meu lugar de fala, visto que sou uma mulher urbana, criada por avós e pais que possuem uma grande afetividade pelo campo e que foi atravessada pela urbanidade. Isso é importante, pois, minhas concepções dentro desse campo de estudo podem ser diferentes de sujeitos que viveram ou vivem no campo, em comunidades tradicionais, ou militantes de movimentos sociais. Então, como seria possível voltar meus olhos para as especificidades do campo, considerando a minha trajetória de vida?

Pensei durante meses como eu poderia dar início a esse caminho e, no final da graduação, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso com a Turma *Guará*, do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECAMPO) da UFPR/Setor Litoral – com minha colega Paloma Leal de Andrade¹ e orientado pelas Prof. Dra. Patrícia Barbosa Pereira e Prof. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves, intitulado como “*Os sentidos de ser educador do campo: uma análise a partir dos discursos dos futuros docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral*”.

Escolhi essa área de pesquisa porque a história que trazia comigo e estudos prévios à escolha do tema tornaram oportuno refletir acerca do fato de que a educação sempre tenha sido pensada a partir do paradigma urbano. Arroyo (2007) diz que a formulação de políticas educacionais é inspirada na dinâmica urbana e em sujeitos urbanos. Assim, o campo acaba sendo visto como uma extensão da cidade e, com isso, todos os serviços tendem a ser estendidos ao campo. Portanto, profissionais vão para o campo exercer sua profissão, mas a formação foi estruturalmente urbana. Em razão disso, o próprio significado da expressão “Educação do Campo” marca um campo de lutas para uma educação produzida por e com os sujeitos do campo, e não com as referidas práticas de transferência e extensão de um contexto urbano ao campo.

¹Graduada em Ciências Biológicas e mestranda em Entomologia pela Universidade Federal do Paraná.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), buscamos desvelar os sentidos de ser educador do campo, com base nos discursos de educadores em formação. Assim, foi necessário compor um apanhado dos principais sentidos de ser educador, a importância da formação de professores e de como a Educação do Campo foi criada. Os sentidos observados mostraram que os educadores em formação acreditam que são agentes de transformação, e nos trouxeram reflexões acerca do diálogo entre conhecimento científico e empírico. Pude perceber que a educação deve estar vinculada ao diálogo intercultural e políticas públicas que alcancem a melhoria em todos os aspectos do campo.

Dentre todas as áreas de estudo que a biologia contempla, a licenciatura me conquistou. Assim, escolhi participar da seleção para o *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGE) da Universidade Federal do Paraná e conquistei essa oportunidade. Meu projeto de pesquisa foi selecionado para a linha *Pesquisa em Diferença, Diversidade e Desigualdade Social*, com a orientação da Profa. Dra. Sonia Fátima Schwendler.

A elaboração da pesquisa no TCC, os processos de análise, os resultados e a relação com os sujeitos que participaram das entrevistas trouxeram um desejo enorme de continuar estudando sobre a Educação do Campo. Um aspecto da LECAMPO- UFPR chamou atenção: a diversidade de povos do campo (assentados, acampados e trabalhadores do campo vinculados aos movimentos sociais, quilombolas, ilhéus etc), que são atendidos pelo mesmo projeto de Licenciatura em contextos diversos a partir de sete turmas.

A pesquisa vincula pensamento e ação, bem como “[...] toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2001, p.17-18). Assim, as perguntas norteadoras dessa pesquisa são: como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral organiza e implementa seu projeto de formação de educadores considerando a diversidade socioterritorial de suas turmas? Há um eixo curricular/metodológico que unifica as turmas? Qual papel a diversidade socioterritorial ocupa no processo de formação dos educadores da Educação do Campo?

Para a elaboração deste trabalho, inicialmente, foi realizada uma imersão histórica na Educação do Campo no Brasil para entender como se deu o processo

de formação de educadores, por meio de licenciaturas adequadas às necessidades e à territorialidade dos povos do campo. Esse levantamento bibliográfico se deu a partir da busca e organização dos artigos encontrados nas bases de dados Capes e SciELO.

Foram utilizados quatro descritores para buscar trabalhos que tratam do tema e que se aproximam da pesquisa, apresentados na Tabela 1 e 2 a seguir:

TABELA 1 – ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

| Ordem | Descritores | Artigos encontrados |
|--------------|--|----------------------------|
| 1 | <i>educação DO campo</i> | 14.241 |
| 2 | <i>formação AND educadores AND campo</i> | 1.886 |
| 3 | <i>licenciatura AND educação AND campo</i> | 547 |
| 4 | <i>território AND educação AND campo</i> | 1.896 |

FONTE: Elaboração da autora (2018)

TABELA 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE DE DADOS SciELO

| Ordem | Descritores | Artigos encontrados |
|--------------|--|----------------------------|
| 1 | <i>educação DO campo</i> | 2.781 |
| 2 | <i>formação AND educadores AND campo</i> | 73 |
| 3 | <i>licenciatura AND educação AND campo</i> | 53 |
| 4 | <i>território AND educação AND campo</i> | 73 |

FONTE: Elaboração da autora (2018)

O critério para seleção dos artigos foi uma combinação de área e tema de interesse apenas observando os títulos para, então, realizar um olhar específico dos materiais e a leitura completa dos artigos. Fazem também parte do aporte teórico teses e dissertações sugeridas nas disciplinas cursadas e encontradas em bancos de dados das próprias universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Todas as publicações encontradas contribuíram com a análise da concepção de Educação do Campo no Brasil buscando entender também como ocorreram os processos de luta dos movimentos sociais e de resistência nos territórios no âmbito da Educação do Campo. Os autores discorrem sobre como esses fatores estão

incorporados nas pautas de lutas pelo direito à educação e demais políticas públicas, assim como apresentam elementos sobre a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Verdério (2013) buscou evidenciar elementos acerca da trajetória da luta por uma Educação do Campo no Brasil e pelo direito à educação, sendo possível evidenciar as perspectivas de negatividade, de positividade e de superação que a Educação do Campo assume. O paradigma da Educação no Campo desconstrói essa visão negativa, pois, além de ser espaço de produção, passa compreendê-lo também como espaço de vida, de resistência e de diversidade de sujeitos sociais. Mas como surgiram as concepções de educação rural e Educação do Campo?

Costa e Cabral (2016) afirmam que há diferenças substanciais entre as duas concepções de educação e que essas têm gerado luta e enfrentamento. Com o objetivo de romper os princípios da educação rural, que pode ser compreendida como um mecanismo de subordinação dos sujeitos, a construção da Educação do Campo se dá a partir do “[...] protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes” (COSTA; CABRAL, 2016, p. 182).

A Educação do Campo nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira, movendo lutas pelo direito à educação no lugar em que os sujeitos habitam e produzem suas existências. O campo é compreendido nesta concepção como espaço da vida, mas também da produção, que é a condição para a existência dos sujeitos do e no campo. Caldart (2009) traz uma compreensão de como essa luta está ligada à Reforma Agrária e ao combate às atuais ações de reconcentração de terras e expulsão dos sujeitos do campo. Para a autora, o termo ‘do’ campo está ligado ao protagonismo dos movimentos sociais, ou seja, é dos trabalhadores do campo, construído a partir da Pedagogia do Oprimido, por “[...] sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2009, p. 41)

Em todas as publicações selecionadas, verificou-se o protagonismo dos movimentos sociais na luta por uma educação adequada aos povos do campo. A pressão dos movimentos sociais no Brasil tem como objetivo fortalecer e elaborar currículos específicos para as escolas do campo relacionados com os

conhecimentos² locais e com as particularidades que englobam seus sujeitos, sem desconsiderar, contudo, os conhecimentos universais a que os povos do campo também têm direito. Portanto, faz-se necessário uma formação específica de educadores para atuar nas escolas do campo e, para isso, a criação de políticas e programas públicos específicos que garantam o direito dos trabalhadores do campo à educação.

O Decreto nº 7.352, de quatro de novembro de 2010, garante o acesso à Educação Superior, com prioridade para formação de professores do campo. O Ministério da Educação (MEC), com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), desde 2007, reforça a lei e incentiva o cumprimento dessa valorização da formação e capacitação de professores. No contexto de fortalecimento da luta dos movimentos sociais, estabeleceu-se, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, possibilitando o acesso dos povos do campo à Educação Superior. Em 2010, o PRONERA passou a integrar a política pública da Educação do Campo.

De acordo com Molina (2015), o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o de transição que tem sido compreendido como da crise do latifúndio na consolidação do Agronegócio. Esse período de contradições históricas da sociedade foi fundamental para o avanço das lutas e para a conquista do PRONERA. A conquista dos fundos públicos para manutenção dessa política é considerada uma grande vitória dos movimentos sociais, sendo a partir dela que surgiram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo para formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo formam educadores para a Educação Básica, que podem atuar na organização escolar e no trabalho pedagógico. Sua organização curricular conta com etapas em regime de Alternância³ em geral divididos entre Tempo Universidade (TU) e Tempo

² A ciência é uma atividade humana produzida em um espaço-tempo e construída em grupo. Em uma sociedade livre não há hegemonia, assim, Paul Feyerabend (1978) buscou trazer a diversidade e as possibilidades de se produzir conhecimento. O autor buscou desconstruir o método científico universal, este que desconsidera a produção histórica humana e formas alternativas de se fazer ciência. Defendeu a igualdade entre a ciência e outras formas de conhecimento, garantindo que os demais saberes tenham acesso às instituições de poder.

³ A Metodologia da Alternância está normatizada, no âmbito do Ministério da Educação, pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006.

Comunidade (TC) que, além de aproximar a educação da realidade dos educandos, também busca “[...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo” (MOLINA; SÁ, 2011 *apud* MOLINA, 2015). O curso deve necessariamente garantir o ingresso dos sujeitos do campo na Educação Superior e, para isso, conta com a realização de um vestibular específico reforçando, assim, a política instituída pelo Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (MOLINA, 2015).

Na Universidade Federal do Paraná, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza ocorre no Setor Litoral, estando entrelaçado com os sete municípios do litoral paranaense (Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá, e Pontal do Paraná), contemplando também a região do Vale do Ribeira, no estado do Paraná (Adrianópolis, Cerro Azul) e o município da Lapa. O curso tem como objetivo a formação de educadores para atuar nas escolas a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É destinado aos agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores, ribeirinhos, ilhéus, quilombolas, indígenas, povos da floresta entre outros povos que habitam o campo brasileiro.

Considero que esta pesquisa de Mestrado tem uma relevância acadêmica e social para a área da Educação do Campo, tendo em vista que os artigos, as teses e dissertações encontradas não tratam das especificidades que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo possuem e, em particular, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, para lidar com a diversidade socioterritorial de/em suas turmas, buscando a formação de educadores em diversos territórios a partir do diálogo entre a proposta pedagógica/currículo e os sujeitos que a compõem. Ao destacar no próprio título dessa pesquisa o pertencimento do Curso de Licenciatura ao Setor Litoral da UFPR, registra-se a constante luta e resistência dos educadores do Setor na consolidação do curso e na manutenção dos princípios que o fazem pertencer a uma educação do/para/no Campo.

O desenvolvimento de pesquisas a cerca da educação e formação de educadores, no caso, torna-se cada vez mais relevante, principalmente em um contexto de desmonte da educação pública, desde a Educação Infantil ao Ensino

Superior. Este descompromisso com a educação pública é evidenciado nos bloqueios das verbas destinadas às universidades públicas, no desprestígio da profissão do educador, na criminalização das práticas pedagógicas dos movimentos sociais, na censura de temas como evolução, gênero, diversidade; relevantes na formação dos sujeitos.

Como estas turmas estão inseridas em territórios distintos, assim como os sujeitos que as compõem, o objetivo da pesquisa proposta é compreender como a diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo está inserida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral, analisando sua importância no processo de formação dos educadores da Educação do Campo.

Como objetivos específicos, busquei:

1) Compreender o processo histórico das políticas públicas para formação de educadores do campo e conhecer o contexto da criação da LECAMPO UFPR/Setor Litoral;

2) Examinar como a organização da LECAMPO UFPR/Setor Litoral, por meio do seu Projeto Político do Curso (PPC), atende à diversidade socioterritorial dos povos do campo;

3) Compreender os elementos curriculares que dão unidade ao trabalho de formação com 4 turmas (*Turma Albert Einstein*, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa; *Turma Flor do Vale*, situada no município de Cerro Azul; *Turma Paulo Freire*, localizada no município de Adrianópolis e *Turma Guará*, localizada em Matinhos, no Setor Litoral- UFPR);

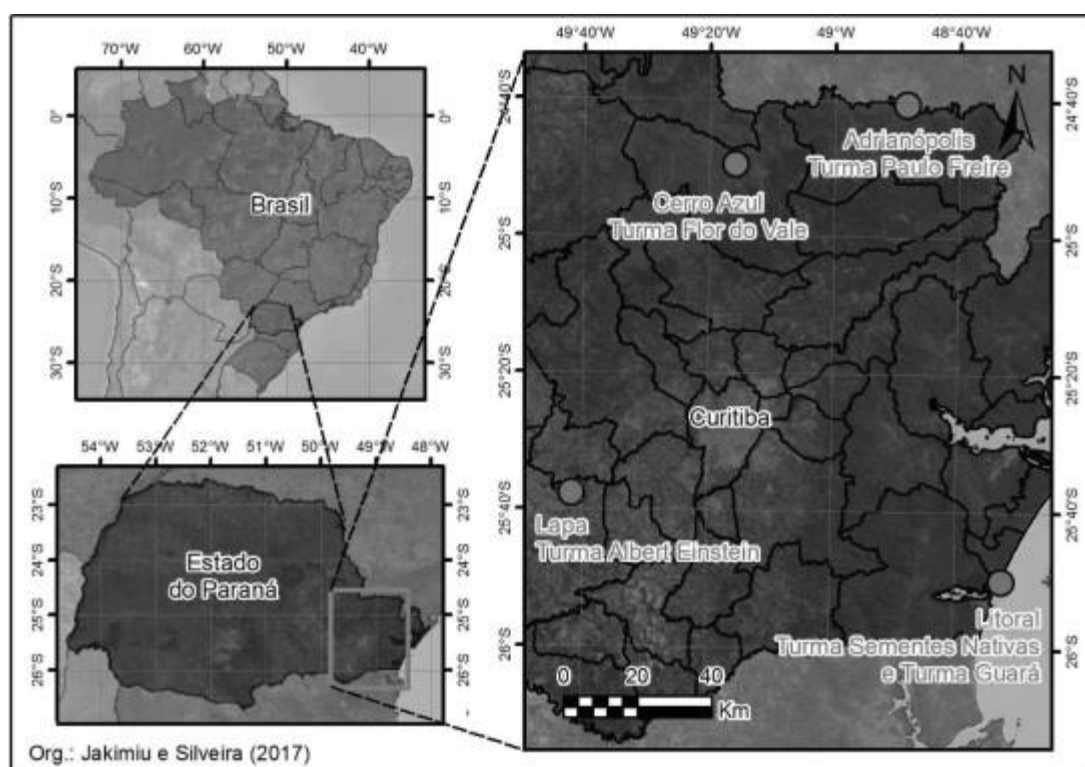
4) Verificar a importância de se considerar a diversidade socioterritorial dos povos do campo envolvidos na LECAMPO UFPR/Setor Litoral na formação de educadores do campo.

Durante essa pesquisa, a LECAMPO – UFPR/Setor Litoral contava com sete turmas em formação: *Turma Albert Einstein*, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa; *Turma Flor do Vale*, localizada no município de Cerro Azul; *Turma Paulo Freire*, localizada no município de Adrianópolis e, *Turmas Guará*, *Sepé Tiaraju*, *Nelson Mandela* e *Sementes Nativas*, localizadas no Setor Litoral, no município de Matinhos. Contudo, para responder à pergunta norteadora, optei por analisar apenas as quatro turmas que se formaram durante o desenvolvimento da pesquisa:

- 1) Turma *Albert Einstein*, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa;
- 2) Turma *Flor do Vale*, localizada no município de Cerro Azul;
- 3) Turma *Paulo Freire*, localizada no município de Adrianópolis;
- 4) Turma *Guará*, localizada em Matinhos, no Setor Litoral - UFPR.

O recorte foi justificado a partir do momento em que as turmas estavam dentro do curso, visto que já passaram por todos os processos educativos (atividades no Tempo Universidade e Tempo Comunidade⁴) e já haviam tido contato com todos os educadores. Além disso, essas turmas contemplam a diversidade socioterritorial atendida pelo curso. Apresento a seguir a localização geográfica das turmas:

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DAS TURMAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR – SETOR LITORAL



Fonte: Jakimiu e Silveira (2018)

⁴ Na LECAMPO – UFPR/Setor Litoral, os estudantes dividem o tempo de estudo entre períodos de atividades, aulas, orientações na universidade e períodos de atividades formativas em sua comunidade/escola, nomeados de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

O universo teórico-conceitual da investigação que compôs essa pesquisa se insere na perspectiva da Educação do Campo. Para responder ao objetivo desta pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico envolvendo a Educação do Campo, a política de formação de educadores e a diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo. Desenvolvi também uma pesquisa documental, por intermédio da análise do Projeto Político do Curso (PPC) da LECAMPO – UFPR/Setor Litoral. Em busca de compreender e captar a diversidade socioterritorial dos sujeitos e as especificidades do curso, realizei uma pesquisa empírica por meio de observação das atividades educativas das quatro turmas no Tempo Universidade, bem como da realização de entrevistas com os estudantes e educadores por meio dos parâmetros metodológicos da História Oral, essencialmente acerca da História de Vida.

Primeiro, fez-se necessário um estudo profundo sobre o método, pois as histórias narradas pelos sujeitos me mostrariam muito mais do que respostas para a pesquisa em voga. Era meu dever ouvi-las, senti-las, interpretá-las e analisá-las. Essas histórias contavam como o outro via seu mundo social. Com isso, foi preciso compreender que “[...] narrar é contar o vivido, é colocá-lo em uma temporalidade e, assim, humanizar o tempo, alinhar os personagens, tecer uma intriga; é, ainda, transgredir o discurso oficial em busca da criação; é, sobretudo, aliar o tempo vivido ao tempo ficcionado” (RICOEUR, 1993 apud COSTA, 2014, p. 51). Por isso, era importante perceber o dito e o não dito, com o propósito de ampliar o campo de interpretação e captar o máximo possível do relato pessoal do sujeito narrador.

Para Thompson (2002), a história oral é a “[...] interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (p. 9). Ela pode ser compreendida como um método interdisciplinar, que “[...] abrange tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais, quanto a análise das sociedades mais amplas” (p. 13). Precisei de momentos de reflexão e estudo para ser capaz de captar a história desses sujeitos, que a sociedade tem se negado a registrar, ouvir e reconhecer. Essa história está em constante construção, e são os próprios sujeitos que estão escrevendo seu futuro, sendo tarefa do pesquisador captar o passado e os elementos que movimentam essa história.

Para Portelli (1997), a História Oral diz respeito à memória, e ainda “[...] que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais” (p. 16). Assim,

as memórias e os fatos narrados pelos sujeitos que participam de uma pesquisa podem ser semelhantes ou contraditórios. Por isso, as análises e conclusões dessa pesquisa são fruto das narrativas, mas também da análise histórica do objeto de pesquisa.

A história de vida é uma das metodologias que faz parte da história oral. Para Marre (1991), a história de vida busca “[...] a partir da totalidade sintética que é o discurso específico de um indivíduo, reconstruir uma experiência humana vivida em grupo ou de tendência universal” (p. 89), auxiliando na reconstrução da memória coletiva a partir da ação dos indivíduos. Fazem parte dessa metodologia os “[...] relatos orais, como autobiografias escritas, longas entrevistas abertas ou testemunhos escritos” (p. 90) para, assim, reconstruir as relações individuais e coletivas que constroem determinada trajetória social e estrutural.

Tal metodologia foi escolhida porque a história do sujeito e sua relação com o campo é fundamental para compreender a construção que ele faz durante o curso, seja como estudante ou como educador. As histórias de vida trouxeram informações de extrema importância para a investigação, proporcionando mais compreensão de como a LECAMPO – UFPR/Setor Litoral trabalha com a diversidade adequada a cada turma e como elas trocam saberes, o que proporcionou a aproximação com as questões que a pesquisa proposta buscou averiguar.

Contudo, dentro de um curso construído com tantos sujeitos, como escolher quais histórias ouvir? Costa (2014) traz em seus trabalhos a importância de que a amostragem nas entrevistas seja construída a partir de estratégias que respondam ao problema levantado. Thompson (2002) também afirma que não devemos usar “[...] abordagens aleatórias para escolher aqueles que iremos ouvir, pois isso enfraquece seriamente as conclusões que podemos tirar de nossas entrevistas” (p. 16).

Marre (1991) evidencia que “[...] não basta um número de indivíduos, é preciso que este número expresse de maneira diversa, mas inter-relacionada, a trajetória socioeconômica do grupo social pesquisado” (p. 111). Com isso, a amostra buscou dar conta da diversidade de informantes, tendo como referência a idade, gênero, vínculo com o curso, com movimentos sociais, relação com o campo e local de moradia. Para tanto, foram escolhidos para serem entrevistados: a equipe pedagógica do curso, a equipe de implementação, os docentes de diversas áreas de

conhecimento que atuam em todas as turmas, bem como estudantes das quatro turmas em análise.

Foram elaboradas questões norteadoras para a realização das entrevistas levando em consideração que era necessário ouvir a história de vida e, em especial, a do sujeito na relação com sua vivência do curso. Esse foi o fator para escolher apenas turmas e educandos que estavam no final do curso. As entrevistas com estudantes das quatro turmas, registradas no gravador com consentimento dos participantes, foram realizadas nos territórios em que se inserem as turmas, dentro dos critérios descritos. Elas aconteceram nos períodos em que houve a observação e a vivência nas turmas, especificamente, nas apresentações dos TCCs e avaliação final do curso. Na Tabela a seguir, apresento o número de participantes em relação ao universo total de educadores e estudantes, bem como o período de coleta/produção de dados:

TABELA 3 - ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DA LECAMPO - UFPR

| Turma | Número total de educandos | Estudantes entrevistados | Período de coleta/produção de dados |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|
| Turma Albert Einstein | 52 | 03 | Novembro/2018 |
| Turma Flor do Vale | 34 | 03 | Dezembro/2018 |
| Turma Paulo Freire | 38 | 04 | Junho/2019 |
| Turma Guará | 58 | 06 | Junho/2019 |

FONTE: Elaboração da autora (2019)

TABELA 4 - ENTREVISTA COM EDUCADORES E EQUIPE PEDAGÓGICA DA LECAMPO - UFPR

| Função | Número total | Entrevistados | Período de coleta/produção de dados |
|----------------------------------|-----------------------------|----------------------|--|
| Educadores | 15 efetivos – 2 substitutos | 02 | Outubro/2019 |
| Equipe pedagógica | 03 | 02 | Outubro/2019 |
| Equipe de implementação do curso | Não determinado | 02 | Outubro/2019 |

FONTE: Elaboração da autora (2019)

As entrevistas desenvolvidas com os estudantes e educadores contam com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo entrevistado e pela pesquisadora, firmando o compromisso com os participantes de preservar sua identidade. Nesse sentido, propus escolher uma forma de identificação codificada para cada estudante de acordo com o nome das turmas da LECAMPO - UFPR, assim como para os educadores participantes.

Os entrevistados da *Turma Albert Eistein* foram identificados em referência aos estudos e teorias desenvolvidos pelo físico-teórico alemão Albert Eistein (Cosmologia⁵, Energia⁶ e Relatividade⁷). A *Turma Flor do Vale* foi codificada em referência à flora encontrada na Mata Atlântica, no caso, plantas frutíferas (Araçá⁸, Jaboticaba⁹, Maracujá¹⁰ e Pitanga¹¹), pois acredito que, embora a turma tenha escolhido o termo “Flor” em seu nome, hoje, formados, já são frutos da Educação do Campo. Os entrevistados da *Turma Paulo Freire* foram identificados pelas obras do filósofo e educador brasileiro, Paulo Freire (Autonomia¹², Esperança¹³, Liberdade¹⁴ e Educação¹⁵). Por fim, os entrevistados da *Turma Guará* foram codificados por aves encontradas no litoral paranaense (Atobá¹⁶, Biguá¹⁷, Gaivota¹⁸, Garça-azul¹⁹, Quero-quero²⁰, Talha-mar²¹).

O primeiro contato com os educadores da LECAMPO ocorreu no segundo semestre de 2018, na UFPR - Setor Litoral. Nesse momento, pude me apresentar e contar um pouco da minha trajetória. Além disso, consegui destacar o projeto de

⁵ A constante cosmológica foi proposta por Albert Einstein como uma modificação da teoria original da relatividade geral ao concluir um universo estacionário.

⁶ Refere-se à famosa equação de Albert Einstein: $E=mc^2$.

⁷ A relatividade geral é uma teoria da gravitação que foi desenvolvida por Einstein entre 1907 e 1915. De acordo com a relatividade geral, a atração gravitacional observada entre massas resulta da curvatura do espaço e do tempo por essas massas. A relatividade geral tornou-se uma ferramenta essencial na astrofísica moderna. Ela fornece a base para o entendimento atual de buracos negros, regiões do espaço onde a atração gravitacional é tão forte que nem mesmo a luz pode escapar. (O'CONNOR; ROBERTSON, 1996)

⁸ *Psidium myrtilloides* <www.floradobrasil.jbrj.gov.br>

⁹ *Myrciaria cauliflora* <www.floradobrasil.jbrj.gov.br>

¹⁰ *Passiflora alata* <www.floradobrasil.jbrj.gov.br>

¹¹ *Eugenia uniflora* <www.floradobrasil.jbrj.gov.br>

¹² Refere-se à obra Pedagogia da Autonomia, lançada em 1996.

¹³ Refere-se à obra Pedagogia da Esperança, lançada em 1992.

¹⁴ Refere-se à obra Educação como Prática da Liberdade, lançada em 1976.

¹⁵ Refere-se à obra Política e Educação, lançada em 1985.

¹⁶ *Sula leucogaster* <www.fauna.jbrj.gov.br>

¹⁷ *Nannopterum brasiliense* <www.fauna.jbrj.gov.br>

¹⁸ *Chroicocephalus maculipennis* <www.fauna.jbrj.gov.br>

¹⁹ *Egretta caerulea* <www.fauna.jbrj.gov.br>

²⁰ *Vanellus chilensis* <www.fauna.jbrj.gov.br>

²¹ *Rynchops niger* <www.fauna.jbrj.gov.br>

pesquisa e obter autorização para realizá-la. Todos os educadores do curso e equipe pedagógica estavam presentes. Considero esse momento de grande importância para a pesquisa, pois pude conhecê-los, obter informações e datas acerca das atividades viabilizadas pelas turmas para, então, construir um cronograma quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Ademais, a autorização coletiva dos educadores e equipe pedagógica do curso é de suma importância para a ética dessa pesquisa, sendo possível a aproximação dos envolvidos no processo de construção e desenvolvimento das atividades do curso, possibilitando que eu pudesse entender melhor como se dá a organicidade da LECAMPO – UFPR/Setor Litoral.

A primeira imersão a campo ocorreu no segundo semestre de 2018, na Turma *Albert Einstein*, totalizando cinco dias no Assentamento do Contestado. Durante esse período, executei observações em uma oficina de informática ofertada pelo Prof. Marcelo. Participei também dos momentos finais da turma, assistindo as apresentações dos TCCs e a reunião final do curso, quando os estudantes e educadores se encontraram para fazer um exercício de reflexão a respeito de todos os momentos do curso, discutindo os desafios enfrentados e as perspectivas para as futuras turmas que poderão ser implementadas no território. Após esse momento, as entrevistas foram efetivadas com três estudantes.

Na Tabela a seguir, apresento o perfil dos entrevistados na Turma *Albert Einstein*:

TABELA 5 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA ALBERT EINSTEIN

| Entrevistado | Idade | Naturalidade | Reside em | Participação em movimentos sociais | Experiência anterior com educação |
|--------------|-------|---------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Cosmologia | 21 | Pinhalão, PR | Assentamento Contestado, Lapa, PR | MST ²² | Não |
| Energia | 22 | Lindoeste, PR | Assentamento Contestado – Lapa, PR | MST | Não |

²² Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

| | | | | | |
|--------------|----|--------------|-------------------|-----|-----|
| Relatividade | 50 | Marialva, PR | Nova União, RO | MST | Sim |
|--------------|----|--------------|-------------------|-----|-----|

FONTE: Elaboração da autora (2019)

A segunda imersão a campo teve duração de dois dias e ocorreu no segundo semestre de 2018, com a Turma *Flor do Vale*. Nessa imersão, acompanhei as apresentações dos seus TCCs, sendo que as entrevistas com quatro estudantes foram viabilizadas nos intervalos dessa atividade. Consegui a devida aproximação com um deles. Com isso, fui convidada para conhecer sua família e o local no qual reside. Esse momento foi muito rico, pois pude ter uma percepção maior do modo de produção que ele utiliza e da relação de sua família com o campo.

Na Tabela a seguir, apresento o perfil dos entrevistados na Turma *Flor do Vale*:

TABELA 6 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA FLOR DO VALE

| Entrevistado | Idade | Naturalidade | Reside em | Participação em movimentos sociais | Experiência anterior com educação |
|--------------|-------|----------------|----------------|---|---|
| Araçá | 40 | Curitiba, PR | Cerro Azul, PR | Não | Sim |
| Jaboticaba | 25 | Cerro Azul, PR | Cerro Azul, PR | Não | Sim |
| Maracujá | 34 | Cerro Azul, PR | Cerro Azul, PR | Não | Não |
| Pitanga | 35 | Cerro Azul, PR | Cerro Azul, PR | Não | Sim |

FONTE: Elaboração da autora (2019)

A terceira imersão ocorreu na cidade de Adrianópolis, na Turma *Paulo Freire*, com duração de três dias. Primeiro, foi desenvolvido o reconhecimento do local, quando pude conhecer alguns moradores do Quilombo João Surá, no qual ocorrem as atividades do curso. Tive a oportunidade de conhecer a casa de um quilombola que nos recebeu com muito carinho depois de um longo dia de viagem. Conheci os espaços da Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos e o cemitério da comunidade. No dia seguinte, observei a apresentação de quatro TCCs da turma. Com isso, pude apresentar o projeto da pesquisa para os estudantes. As entrevistas foram efetivadas no intervalo das apresentações.

Na Tabela a seguir, apresento o perfil dos educandos entrevistados na Turma *Paulo Freire*:

TABELA 7 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA *PAULO FREIRE*

| Entrevistado | Idade | Naturalidade | Reside em | Participação em movimentos sociais | Experiência anterior com educação |
|--------------|-------|------------------|-----------------------|--|---|
| Autonomia | 52 | Adrianópolis, PR | Quilombo João Surá | MOAB ²³ , CRESOL ²⁴ , EAACONE ²⁵ , FECOQUI ²⁶ . | Sim |
| Liberdade | 29 | Apiaí, SP | Adrianópolis, PR | Não | Não |
| Esperança | 24 | Apiaí, SP | Quilombo João Surá | MAB | Sim |
| Educação | 40 | Adrianópolis, PR | Quilombo João Surá | FECOQUI | Sim |

FONTE: Elaboração da autora (2019)

A quarta imersão a campo aconteceu em junho/2019, durante dois dias de apresentações dos TCCs da Turma *Guará*, no Setor Litoral da UFPR. Tive a oportunidade de assistir diversos trabalhos e ter contato com os educandos durante os intervalos. As entrevistas foram gravadas durante os momentos de fala das bancas, com os que se voluntariaram. A diversidade socioterritorial dos sujeitos nessa turma é muito grande. Logo, optei por uma amostra mais significativa quanto às entrevistas para conhecê-la e compreendê-la melhor. Na Tabela a seguir, apresento o perfil dos entrevistados na Turma *Guará*:

TABELA 8 - ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA *GUARÁ*

| Entrevistado | Idade | Naturalidade | Reside em | Participação em movimentos | Experiência anterior com educação |
|--------------|-------|--------------|-----------|----------------------------------|---|
|--------------|-------|--------------|-----------|----------------------------------|---|

²³ Movimento do Ameaçados por Barragens

²⁴ Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária

²⁵ Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras

²⁶ Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná

| | | | | sociais | |
|-------------|----|------------------------------------|------------------------------------|----------------|-----|
| Atobá | - | Paranaguá, PR | Ilha das Peças – Paranaguá, PR | Não | Não |
| Biguá | 32 | Antonina, PR | Morretes, PR | Não | Sim |
| Gaivota | 53 | Rio Branco do Sul, PR | Ilha Rasa – Guaraqueçaba, PR | Não | Sim |
| Garça-azul | 30 | São Jorge do Oeste, PR | Batuva – Guaraqueçaba, PR | Não | Não |
| Quero-quero | 65 | Tagaçaba – Guaraqueçaba, PR | Tagaçaba – Guaraqueçaba, PR | Não | Sim |
| Talha-mar | 33 | Ilha Rasa – Guaraqueçaba, PR | Ilha Rasa – Guaraqueçaba, PR | Não | Não |

FONTE: Elaboração da autora (2019)

O último momento de coleta de dados foi com educadores, equipe pedagógica e equipe de implementação do curso. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada um, mas todas foram coletadas em outubro de 2019. Para identificação dos entrevistados, escolhi codinomes que fazem referência aos educadores que fizeram parte de minha história e que, dentro de suas áreas de conhecimento, tornaram-me um sujeito e uma educadora melhor. Durante a caminhada de egresso à Universidade até a colação de grau, mostraram o sentido de ser educador. Por isso, é uma forma de homenageá-los.

TABELA 9 - ENTREVISTA COM OS EDUCADORES DA UFPR

| Entrevistado | Formação Inicial | Pós-Graduação | Vínculo | Função na LECAMPO |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------|----------------|--------------------------|
| João Carlos ²⁷ | Agronomia | Sociologia Rural | Concursado | Professor |
| Luciano ²⁸ | Tecnólogo em | Ciências do Solo | Concursado | Equipe |

²⁷ João Carlos Marques Magalhães: Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em Genética pela Universidade Federal do Paraná (1980) e doutorado em Genética pela Universidade Federal do Paraná. Foi meu professor na disciplina de Genética de Populações.

| | Agroecologia | | pedagógica/Professor | |
|-------------------------|--------------|-------------------|----------------------|-------------------------|
| Patrícia ²⁹ | Geografia | Geografia Agrária | Concursado | Professor |
| Sionara ³⁰ | Agronomia | Educação | Concursado | Equipe de implementação |
| Rodrigo ³¹ | História | Educação | Concursado | Equipe de implementação |
| Margarete ³² | Geografia | Geografia | Concursado | Equipe de implementação |
| Fernando ³³ | Ciências | Ciências do Solo | Concursado | Equipe de implementação |

FONTE: Elaboração da autora (2019)

Durante a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e interpretadas adotando o sentido de “interpretar” da autora Cléria Botelho da Costa (2014), buscando “[...] estabelecer uma relação dialógica entre o corpus e o pesquisador – relação sempre mediada pela cultura” (p. 51). A cultura auxilia o pesquisador na tarefa de atribuir esses sentidos aos fatos narrados, construindo sua interpretação considerando que ela busca “[...] decifrar o indizível, o sentido oculto do que é dito; é possibilitar que a pluralidade de sentidos se manifeste na construção do conhecimento histórico” (p. 51).

A História Oral “[...] trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo” (PORTELLI, 1997, p. 26), acessando múltiplas abordagens da verdade, sendo tarefa do historiador oral interpretar e ser interpretado, em “busca da verdade inatingível” (p. 1997) da qual ele faz parte. Nesse sentido, o historiador oral deve considerar que

²⁸ *Luciano de Almeida*. Possui graduação em Agronomia pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa e doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná. Foi meu orientador no Projeto de Extensão “Feiras de Produtos Orgânicos: apoio ao desenvolvimento de agriculturas de base ecológica”, sendo esse o meu primeiro contato com a agroecologia.

²⁹ *Patrícia Barbosa Pereira*. Graduada em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso e professora da disciplina “Práticas de Docência”.

³⁰ *Sionara Elisaro*. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Ciências Biológicas pela Universidad de Buenos Aires. Foi minha professora de Biologia de vírus, procariotas e fungos.

³¹ *Rodrigo dos Santos Machado Feitosa*. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu, mestrado e doutorado em Entomologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto e pós-doutorado pelo Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo. Foi meu professor na disciplina Interação Inseto-Planta.

³² *Marta Margarete Cestari*. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos, mestrado e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos. Foi minha professora na disciplina de Genética I e II.

³³ *Fernando Mazzilli Louzada*. Possui graduação em Medicina Veterinária, mestrado e doutorado em Psicologia (Neurociências e Comportamento) pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado pela Harvard Medical School. Foi meu professor na disciplina Fisiologia Animal.

as informações obtidas em sua pesquisa devem ser respeitadas em suas interpretações.

Esta dissertação está organizada em quatro Capítulos: No Capítulo 1, busco compreender a constituição da Educação do Campo a partir do protagonismo dos movimentos sociais, situando-a no contexto da questão agrária, visto que, desde a colonização, vemos a exploração hegemônica dos recursos naturais e de seus diversos povos – o que nos permite compreender a quase ausência de políticas públicas para o campesinato, bem como a imposição do modelo de educação rural. Discute-se, ainda, a resistência camponesa a partir de um projeto contra hegemônico de agricultura, com base na Agroecologia e sua relação com a Educação do Campo.

No Capítulo 2, apresento as políticas públicas de formação de educadores do campo, tendo como referência o curso de Licenciatura em Educação do Campo do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Destaco também uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), em específico, sua relação com a diversidade. No Capítulo 3, evidencio as quatro turmas em questão, seus sujeitos e territórios que fazem parte desse processo, retomando discussões acerca da formação de educadores e a importância da diversidade socioterritorial nesta relação. No Capítulo 4, busco compreender como a diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo é inserida por meio de um eixo centralizador no Projeto Político Pedagógico do Curso, assim como analiso as potencialidades e fragilidades dos regimes de Alternância e Itinerância no acesso ao Ensino Superior pelos povos do campo.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Em um contexto de modernização conservadora e excludente do campo e intensa exploração capitalista de recursos naturais, é evidente que a concentração de recursos fundiários seja cada vez maior, elevando os índices de desigualdade no campo e uma intensa expulsão dos povos do campo para a cidade. Os camponeses estão imersos na luta contra as tentativas de enfraquecer os territórios e seus modos de existência. Esses sujeitos têm optado por lutar e resistir. Assim, o movimento pela Educação do Campo e os movimentos pela Reforma Agrária se consolidam no cenário brasileiro, trazendo inúmeras demandas sociais e fazendo com que seja preciso refletir a respeito de como esse modelo econômico no qual vivemos é agressivo, insustentável, marcado por uma história de violência e expropriação, mas, ao mesmo tempo, pela luta legítima dos sujeitos que são afetados por ele.

Nesse capítulo, abordei como os movimentos sociais constroem a Educação do Campo e como a Agroecologia compõe uma educação emancipadora, buscando a valorização das diversas formas de vida e conhecimentos.

1.1 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, em função dos interesses econômicos, territórios foram expropriados dos sujeitos que a ele pertenciam. São nesses espaços que surgem os movimentos sociais do campo. Tais movimentos são articulados em torno de carências existenciais e questões não respondidas, quando os sujeitos se identificam, resistem e lutam por identidades culturais e objetivos coletivos. Para Gohn (2011), os movimentos sociais “realizam diagnósticos sobre a realidade social, e constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social” (p. 336).

No Brasil, os movimentos sociais do campo resultam de lutas anteriores, que se deram desde a resistência indígena pelo direito à terra ancestral, a resistência negra nos quilombos, nas cidades e nos campos, por exemplo. Durante nossa história, muitos foram os movimentos camponeses organizados e liderados pelos

“sem terra” como, por exemplo, a Revolta dos Malês³⁴, o Contestado³⁵ e as Ligas Camponesas³⁶. O fato é que, até os dias de hoje, a alta concentração da terra tem gerado conflitos – especialmente, a resistência à desterritorialização. Esse processo ocorre devido ao avanço do capital, tensões político-ideológicas e concentração do mercado, quando os interesses comerciais estão acima dos direitos humanos.

O reconhecimento e manutenção do território camponês são fatores que mantêm a identidade de um conjunto de sujeitos, assim como possibilitam a articulação de lutas por melhorias e mudanças estruturais. Em busca dessas transformações para um novo projeto de campo, surge no âmbito dos movimentos sociais a “[...] relevância da intencionalidade educativa, da construção de um projeto educativo que se vincule ao projeto histórico, para que a materialidade da luta forje novas relações sociais no cotidiano e humanize os sujeitos que dela participam, constituindo-se em uma ação cultural para a libertação” (SCHWENLDER, 2010, p. 278).

Portanto, os movimentos sociais buscam relacionar o processo de educação com os de libertação e têm construído um novo projeto de campo a partir de uma educação humanizadora que contribua com a “[...] transformação tanto da estrutura de classes e do modo de produção vigente na sociedade como também dos sujeitos oprimidos enquanto classe, gênero e raça” (SCHWENLDER, 2010, p. 276).

A relação entre movimento social e educação existe a partir das ações práticas dos movimentos e grupos sociais. Para Gohn (2011), ela ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. A educação é parte de um caráter histórico, sendo discutida dentro e fora dos espaços escolares, fazendo parte das pautas dos movimentos sociais, envolvendo questões inter-relacionadas.

³⁴ A revolta dos Malês ocorreu em Salvador, em 25 de janeiro de 1835. Os malês eram negros muçulmanos de língua iorubá. O levante ocorreu em resistência à escravidão e à imposição do cristianismo.

³⁵ O Movimento do Contestado era organizado pela população cabocla. Em 1912, foi travada uma guerra com os representantes dos poderes estadual e federal brasileiro que durou até agosto de 1916, em uma região rica em erva-mate e madeira, disputada pelos estados de Santa Catarina e Paraná.

³⁶ As Ligas Camponesas foram organizações de camponeses em prol da reforma agrária organizadas pelo Partido Comunista Brasileiro em 1945.

Portanto, o movimento social é um espaço educativo no qual se produzem lições para desenvolver processos de formação humana. Motivados pela exclusão dos setores populares aos serviços públicos, o aprendizado de direito dentro dos movimentos sociais se destaca como uma dimensão educativa, quando lutam não apenas pelo direito à escola, mas também por políticas públicas que estejam relacionadas com qualidade de vida e humanização. Os sujeitos se descobrem e aprendem como sujeitos de direitos, diante dos processos de exclusão e opressão. Assim, para que se possa compreender a Educação do Campo e suas práticas, é preciso reconhecer que os movimentos sociais atuam fortemente nas políticas e diretrizes curriculares na busca do reconhecimento e a existência dos diversos sujeitos em suas diferenças.

A luta pela escola no campo e pelo acesso ao ensino superior mostra que os movimentos sociais estão atentos a conquista dos conhecimentos socialmente produzidos, apontando para currículos densos em conhecimento e em cultura, bem como valores consolidando um enfrentamento aos currículos “[...] medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes” (ARROYO, 2015, p. 54). Nessa direção, os currículos para as escolas do campo vão além das teorias pedagógicas e ideológicas. Segundo Arroyo (2015, p. 58), dão “[...] toda centralidade à história do trabalho tanto no seu padrão classista, sexista, racista, explorador como nas lutas históricas do movimento operário e especificamente dos trabalhadores do campo por outras relações de trabalho” (ARROYO, 2015, p. 58). Um dos princípios da Educação do Campo é o reconhecimento da realidade social em que os sujeitos do campo estão inseridos, assim como a valorização da diversidade socioterritorial e cultural de suas práticas.

É a partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo, em específico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ocorre o tensionamento com a prática e as concepções da educação rural e se institui um movimento pela Educação do Campo.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO – DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO

Compreender o movimento da Educação do Campo implica entender os processos de resistência dos povos do campo à expropriação de seus territórios,

que se intensificam com a concentração de terras, a submissão do trabalhador e a exploração do seu trabalho. O desenvolvimento capitalista inicia com a expropriação das terras dos povos originários, a instalação de processos de exploração e extermínio das florestas, bem como a posterior instalação das grandes fazendas monocultoras, cuja economia estava voltada ao mercado externo. Esse processo se fundamentou no trabalho escravo (tanto indígena, quanto negro).

O movimento da Educação do Campo tem resistido em meio à instalação de uma estrutura latifundiária, na qual se têm a exploração e apropriação hegemônica de recursos naturais e da industrialização da agricultura. Esse processo demanda altos custos, tanto econômicos quanto sociais. A concentração de terra, a expropriação dos povos originários e tradicionais, o uso de agrotóxicos e transgênicos na produção de alimentos são exemplos que ajudam a perceber que estamos inseridos em um contexto pernicioso para a maior parte da sociedade. O fato é que o capital transformou o alimento e a natureza em *commodities*³⁷, desencadeando crises alimentares e flutuação de preços devido ao processo de mercantilização que pressupõe alto custo de produção e grandes impactos ambientais.

No ano de 2019, ao longo do percurso de construção dessa pesquisa, vivemos um momento de intensa preocupação no Brasil e no mundo: o aumento expressivo de queimadas na região da Amazônia com o avanço do agro, hidro, minero e econegócio. O grande interesse na utilização das terras para fins capitalistas tem mais uma vez causado impactos ambientais e econômicos no território brasileiro. Esse é mais um exemplo da problemática agrária no Brasil, que integra a formação social capitalista brasileira.

Ao utiliza a monocultura - produzindo apenas um único produto agrícola - e a agropecuária, esses latifúndios dependem da aplicação intensa de agrotóxicos, que estão relacionados com as contaminações ambientais, problemas de saúde dos trabalhadores rurais e da sociedade em geral, entre outros. Este processo recai fortemente sobre o trabalhador rural. “Ele parece ser o vértice de uma pirâmide

³⁷ O termo significa literalmente “mercadoria” em inglês. Nas relações comerciais internacionais, o termo designa um tipo particular de mercadoria em estado bruto ou produto primário de importância comercial, como é o caso do café, do chá, da lã, do algodão, da juta, do estanho, do cobre etc (SANDRONI, 1999, p. 112).

invertida, no sentido em que o produto do seu trabalho se reparte por muitos, sobrando-lhe pouco” (IANNI, 1984, p. 125).

A intensa exploração do trabalho e desvalorização da cultura e identidade camponesa consolidou a ideia de o campo ser “atrasado” ou “inferior”, e serve até hoje como sustentação para o processo de crescimento econômico e industrial urbano. Esse processo é bem explicado por Florestan Fernandes:

É que o crescimento dos pólos ‘modernos’, urbano-comerciais ou urbanoindustriais, passaram a depender de forma permanente, da captação de excedentes econômicos da economia agrária, organizando-se uma verdadeira drenagem persistente das riquezas produzidas no ‘campo’, em direção das cidades com funções metropolitanas. A revolução urbana condenou, portanto, a revolução agrícola, o que fez com que o capitalismo agrário fosse reduzido, de fato, a um subcapitalismo, destinado a funcionar como força de alimentação, de propulsão e de sustentação dos ‘pólos dinâmicos’ da economia interna. (...) A economia agrária viu-se convertida em bomba de sucção, que transferia para outros setores da economia e da sociedade a maior parte da riqueza que conseguia gerar, sem nunca dispor de meios ou de condições de pleno aproveitamento de suas próprias potencialidades de desenvolvimento econômico (FERNANDES, 2008, p. 176).

O processo histórico da colonização do Brasil e da subjugação dos povos originários aos interesses coloniais e do capital têm causado impacto direto na forma como a educação das populações do campo tem sido tratada historicamente nas políticas públicas. O próprio modelo de produção agrícola apoiado em *commodities* esvazia o campo de suas populações não constituindo demanda por qualificação da força de trabalho e nem educação escolar para os camponeses.

Por anos, a educação oferecida aos sujeitos do campo era pensada a partir dos pressupostos da educação rural, ou seja, vista como “[...] precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36). Portanto, a educação rural se contrapõe e se coloca a serviço contra as políticas públicas construídas com a participação dos trabalhadores do campo. A Educação do Campo se constitui e se articula com a luta pela terra, pela transformação do modelo de desenvolvimento do campo, e pelo direito à educação enquanto formação humana. A “Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia, mas como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2010, p. 106).

O acesso à educação no campo sempre demandou muito esforço dos que tinham esse desejo, pois além da dificuldade de acessar à escola - devido à distância e transporte – sempre foi oferecida uma educação dentro da mesma lógica daquela voltada às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, sem consideração das características específicas do campo e dos camponeses (RIBEIRO, 2012). Dentre esses e outros fatores, vemos historicamente altos índices de analfabetismo e evasão escolar entre esses sujeitos. Além do mais, a educação rural tem negado a cultura e os conhecimentos produzidos na prática social das populações do campo.

A concepção de escola do campo, presente historicamente nas políticas públicas, tem sido um empecilho para que a escola seja socialmente referenciada no campo, tendo em vista que se buscou educar o povo do campo a partir de um modelo urbano-industrial, que exclui a classe trabalhadora e, em especial, o campesinato como sujeito produtor de conhecimento, de cultura e detentor de direitos. Coloca-se, aí, a necessidade de interrogar o lugar social tomado historicamente como referência para a produção do currículo e dos materiais pedagógicos utilizados na organização do trabalho pedagógico escolar do campo. Além disso, os educadores têm sido formados nas universidades para ensinar conteúdos, até mesmo críticos, para levar conhecimentos para o campo, sem o entendimento da história do campo e do campesinato, da sua cultura, seus conflitos e seus saberes (SCHWENGLER, 2010, p. 283).

Precisamos considerar o campo como um espaço de possibilidades de relações e condições de existência entre sujeitos, buscando desconstruir o campo como “lugar de atraso”. A educação do campo pensada no âmbito dos movimentos sociais busca um novo modelo capaz de “[...] romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local - global - local” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40).

Para Arroyo (1999), a organização dos conteúdos, calendários e materiais didáticos devem estar de acordo com as condições do meio rural. Esses elementos devem ser pensados na perspectiva da cultura e das formas de trabalho de cada território, pois há especificidades em cada grupo. A escola não pode trabalhar com os conteúdos fragmentados que estão longe da realidade social dos educandos, pois a tarefa principal é auxiliar na compreensão científica da realidade em que vivem.

A partir dos anos 1990, a escola começou a ser ocupada pelos sujeitos do campo, em sua total diversidade. Em busca desse novo projeto de educação, a

Educação do Campo nasce em 1997, no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), que ocorreu na Universidade de Brasília. Esse encontro contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O objetivo era transformar a realidade do campo, lutar pela educação como um direito e construir políticas públicas com os povos do campo. Institui-se para tanto, um movimento por uma Educação do Campo, que realiza em 1998 sua primeira conferência nacional.

Esse processo começou com a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma. As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38).

O campo e a situação social das famílias, a luta pela reforma agrária e os debates que buscam uma nova concepção de campo são os elementos constituintes da Educação do Campo. Ela é fruto da mobilização dos sujeitos e movimentos sociais, que nasce como uma crítica à educação dita rural, e propõe uma concepção de educação que tome como referência o diálogo entre a teoria pedagógica e realidade, preocupada com a população trabalhadora e sua formação humana, ou seja, “[...] trata de construir uma educação ‘do’ povo do campo e não apenas ‘com’ ele, nem muito menos ‘para’ ele” (CALDART, 2004, p. 12). A educação “do” campo é a educação dos trabalhadores, construída “[...] pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2004, p. 108).

O protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção de uma educação e práticas pedagógicas auxiliou a construir a consciência de que o camponês é um sujeito de direitos, trazendo a “Educação do Campo para a esfera da política pública. Esta compreensão fica expressa no lema ‘Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado’, assumido na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004” (SCHWENDLER, 2017, p. 71).

Uma educação emancipadora se articula ao trabalho, à cultura, ao modo de vida dos povos do campo. De forma contra-hegêmica, a Educação do Campo afirma a produção do conhecimento, tendo por referência a própria diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo, buscando “[...] coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola” (CALDART, 2004, p. 25).

Na contramão de um modelo de produção agrícola que produz a esterilização da (T)erra – moldada na produção extrativista e agrícola voltada para a exportação, que não só industrializou os recursos naturais, mas também masculinizou a agricultura e desconstruiu o sentido de nutrir, gerar e alimentar (BOMBARDI, 2017) – os movimentos sociais de campo têm defendido a agricultura camponesa e, com ela, uma nova opção societária: a Agroecologia.

Esse caminho tem sido tomado a partir da mobilização dos sujeitos do campo em busca de um projeto de agricultura que preserve as formas de vida em toda sua complexidade (social, ambiental, econômica etc). A Agroecologia, para além de ser um modo de ser e viver, é uma ciência integradora que contempla os princípios da Educação do Campo, tais como: o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2002).

1.3 AGROECOLOGIA COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA E DIMENSÃO EDUCATIVA NOS TERRITÓRIOS

Na minha formação em Ciências Biológicas, o conceito de diversidade é tido como “[...] variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecos” (BRASIL, 2000). Os indivíduos de uma mesma espécie não são geneticamente iguais entre si. Cada indivíduo possui uma combinação de genes que determina seu tamanho, cor e demais características. Essa variabilidade genética que torna cada vida, única.

Evidentemente, o Brasil, assim como toda a América Latina, possui uma ampla biodiversidade de flora e fauna, recursos minerais, extensas áreas agricultáveis, solos férteis, clima favorável, e demais características que

proporcionaram um grande interesse do capital em apropriar e explorar territórios. Ao tratar de diversidade, precisamos considerar também as interações que ocorrem nesses territórios entre humanos e o seu meio natural - incluindo outros aspectos ecológicos, além das espécies em si, tais como o solo, o clima, as comunidades ecológicas, entre outros elementos do ambiente – e as interações que ocorrem entre os sujeitos que vivem ali (TOLEDO, 1992; HUNN, 2007 apud PRADO; MURRIETA, 2015).

Diegues traz, em sua obra “O Mito Moderno da Natureza Intocada” (2001), a importância da presença das populações tradicionais nas unidades de conservação em que vivem. A manutenção dos ecossistemas está relacionada com a manutenção das relações de poder de um sujeito, indivíduo ou grupo, e seus saberes tradicionais e culturas. O autor afirma que:

[...] trabalhos recentes do Banco Mundial (Cleaver, 1992) apontam na direção da desmistificação das “florestas intocadas” e na importância das populações tradicionais na conservação da biodiversidade. Nas recomendações para o Banco, Bailey afirma: “a composição e distribuição presente das plantas e animais na floresta úmida são o resultado da introdução de espécies exóticas, criação de novos habitats e manipulação continuada pelos povos da floresta durante milhares de anos [...]. A atual biodiversidade existe na África não apesar da habitação humana, mas por causa dela. [...] se excluirmos os seres humanos do uso de grandes áreas florestais, não estaremos protegendo a biodiversidade que apreciamos, mas a alteraremos significativamente e provavelmente a diminuiremos ao longo do tempo (DIEGUES, 2000, p. 39-40).

Se os seres humanos podem produzir para a biodiversidade, as pautas ecológicas que tratam da agricultura e seu contexto social precisam ser construídas a partir de três ângulos: ambiental, socioeconômico e cultural impedindo, assim, a perda dos conhecimentos tradicionais, do saber-fazer e da etnobiodiversidade.

Pensando por esse aspecto socioambiental e etnoecológico³⁸, entendemos que as comunidades tradicionais e campesinas ocupam territórios e ali, desenvolvem a partir de sua história, formas e organizações sociais heterogêneas.

³⁸ O termo Etnoecologia faz referência à interação entre pessoas e ambiente. Apesar disso, estas áreas de estudo enfocam perspectivas diferentes em relação a natureza dessas interações. Dentro da ecologia, a Ecologia Humana pode ser entendida como estudo das relações entre populações humanas e o ambiente e dos fatores que afetam estas relações, geralmente sob uma perspectiva adaptativa ou sob uma perspectiva sistêmica. Os estudos de ecologia humana, baseados em teorias e princípios da ecologia, enfocam temas como estratégias de forrageio, discussões sobre otimização, amplitude de nicho, diversidade de recursos, territorialidade, dinâmica demográfica, estabilidade e resiliência (BEGOSS, 1993 apud HANAZAKI, 2006).

As maneiras de viver, se organizar, de trabalhar, de produzir alimentos e de extração de recursos naturais são diferentes entre si. Assim, faz-se necessário que essas comunidades sejam mantidas em seus territórios para a preservação da diversidade ecológica e cultural, sendo esses fatores extremamente importantes no combate às desigualdades sociais.

Dentre os processos educativos que fazem parte de um projeto de educação emancipadora, destaco aqui o movimento da Agroecologia, que tem se consolidado no conjunto de práticas educativas da Educação do Campo. É uma estratégia para se desenvolver uma educação que se consolida no enfoque científico, ao mesmo tempo em que se nutre de outras disciplinas, de saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, “[...] com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas³⁹ mais sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural sustentável” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 108).

A Agroecologia é vista como um processo de resistência que tem inspirado um novo modo de se produzir ciência, fazendo repensar o modo de se educar, a partir da construção, formação e transformação permanente. Além disso, é uma re-apropriação da natureza industrializada pelo agronegócio, que vem destruindo a biodiversidade, ao fazer uso da monocultura.

A agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis (ALTIERI, 1987 *apud* ALTIERI, 2000, p. 21).

Podemos definir agroecologia como um campo de conhecimento que reúne várias reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas que têm contribuído para conformar o seu atual corpus teórico e metodológico. (GUZMÁN et al., 2000 *apud* CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

Portanto, “[...] entende-se que a Agroecologia perpassa os objetivos meramente físicos, produção de alimentos e preservação dos agroecossistemas, mas fortalece e alimenta um novo paradigma de desenvolvimento econômico, social

³⁹ Agroecossistema é a unidade fundamental de estudo, nos quais os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são vistas e analisadas em seu conjunto (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

e ambiental” (THEODORO *et al.*, 2009; CAMPOS, 2014 apud MELO *et al.*, 2016, p. 58). Ela surge no Brasil a partir da década de 1940, em um contexto no qual territórios que praticavam agricultura se tornaram um campo tecnológico - passando por um processo de modernização conservadora da agricultura⁴⁰ - chamado de “Revolução Verde”. Esse processo de modernização conservadora da agricultura que resultou na busca por uma maior produção em menos tempo é, até hoje, altamente dependente de insumos químicos, submetendo a agricultura que era baseada na biodiversidade e nos ciclos naturais de cada espécie, a um apagamento. Os agricultores foram incentivados às novas técnicas de manejo e produção, que desconsideravam sua qualidade de vida e saúde, bem como os impactos ambientais.

Esses fatores foram alguns dos que contribuíram com a expulsão de parte significativa do campesinato. Este modelo “[...] reproduziu as desigualdades distributivas na propriedade e na renda, bem como gerou êxodo rural, desemprego nos campos e nas cidades, marginalização urbana, exclusão social e econômica e desarticulação regional dos processos de desenvolvimento econômico” (SCHNEIDER; ESCHER, 2011 apud MOURA, 2016, p. 25). Muitas famílias abandonam suas tradições e buscaram no espaço urbano uma melhor qualidade de vida⁴¹, como foi o caso dos meus avós. Por isso, o termo “modernização da agricultura”, é entendido nessa pesquisa como “modernização conservadora e excludente do campo”.

Evidentemente, muitos se contrapuseram a esse modelo homogeneizador da agricultura convencional, articularam-se em movimentos sociais e buscaram reproduzir sistemas de produção diversificados, dando origem “[...] não apenas a múltiplas e variadas formas ecológicas de “fazer agricultura”, mas também a

⁴⁰ Utilizou-se o termo “modernização conservadora da agricultura”, pois “de modo geral, o processo de modernização se desenvolve dentro de uma sistemática de equilíbrios e conflitos, variando conforme o ritmo que ela se realiza e os agentes sociais que mobiliza. Quanto mais veloz e extensa for essa mobilização, menores as possibilidades de serem canalizadas às reivindicações dos setores mobilizados – sobretudo quando há defasagem entre a crescente participação social e as limitações na capacidade de o sistema político-econômico responder às solicitações sociais” (SANDRONI, 1994, p. 204).

⁴¹ Por vezes, as narrativas dos sujeitos do campo podem apontar para a “busca de uma melhor qualidade de vida”. Essa expressão carrega em si o processo de modernização da agricultura baseada em políticas públicas excludentes, contribuindo com a expulsão dos povos do campo de seus territórios. Esses sujeitos foram atravessados pela urbanidade, em busca por direitos e acessos básicos negados como: saúde e educação, eletrificação, saneamento básico, emprego etc.

diferentes mercados, em particular circuitos alternativos de produção e consumo fortemente enraizados nos territórios rurais” (NIEDERLE; ALMEIDA, 2013, p. 46).

Em meio a um desgaste ambiental do modelo de produção agrícola convencional, os movimentos ambientalistas surgem e, com isso, parte da população e do poder público voltaram seus olhos para os riscos de saúde pública, desigualdades sociais e ambientais causadas pelo modelo técnico produtivo monocultor.

[...] após décadas de campanhas alertando para a irracionalidade promovida pela indústria química, que levou o Brasil ao posto de maior consumidor mundial de agrotóxicos, as reivindicações dos movimentos sociais ambientalistas parecem finalmente legitimar-se perante o conjunto da sociedade (NIEDERLE; ALMEIDA, 2013, p. 29).

A lógica capitalista “[...] aprofundou a separação estrutural entre a produção voltada para atender às necessidades sociais e a produção direcionada às necessidades de autorreprodução do capital” (SÁ; MOLINA, 2014, p. 92). Os sujeitos que resistem em seus territórios encontraram na Agroecologia um novo modo de resistência diante de um cenário de exploração voraz dos recursos naturais. Contudo, restaurar a saúde ecológica não é o único objetivo da Agroecologia. É claro que se faz necessário um enfrentamento à lógica capitalista de uso e exploração da natureza, mas ela pode se tornar uma prática educativa que contempla os aspectos socioambientais e culturais dos sujeitos e territórios que estão imersos nesse cenário.

É assim que essa ciência se torna uma prática educativa e um dos fundamentos da Educação do Campo, já que é um ato de resistir à hegemonia do conhecimento e o apagamento de seus conhecimentos tradicionais a fim de entender e valorizar a diversidade em seus sentidos – tanto biológica quanto cultural. Destaca-se, neste processo, que a agroecologia é o nome dado ao modo de produzir dos povos originários, das mulheres indígenas, camponesas e quilombolas que continuaram produzindo e defendendo a alimentação saudável, apesar da entrada do modelo de modernização conservadora e excludente no campo (SCHWENDLER, 2018).

Portanto, como as escolas do campo poderiam funcionar como eixos de ação nos processos territoriais para fortalecer a Agroecologia? Segundo Rosset (2017), formar crianças e jovens com uma visão agroecológica pode desencadear

efeitos multiplicadores nos territórios, pois eles representam um ponto de entrada em quase todas as famílias camponesas, uma maneira de gerar questionamentos sobre o modelo de produção que adotam. Quando relacionada com os conhecimentos sobre o meio natural, com os processos de produção, distribuição e consumo, o estudante do campo desenvolve o entendimento sobre os processos históricos que deram origem à agricultura, a alimentação e as transformações que ocorreram ao longo da evolução humana, a fim de compreender as contradições dos dias atuais (CALDART, 2016).

O diálogo de saberes permite que a construção do conhecimento se dê de forma coletiva. Essa prática pode superar “[...] a perspectiva difusionista da transferência de tecnologias, garantindo, ao contrário, uma maior e melhor compreensão das realidades locais” (ESMERALDO *et al.*, 2014, p. 128).

Nesse sentido, trabalhar com a Agroecologia como um paradigma é reconhecer e assumir decisivamente o lugar e a pertinência desse novo conceito como norteador da formação escolar e universitária. É identificar novas pautas de pesquisa que tenham como questão problematizadora os avanços, impactos ou retrocessos que venham a corroborar ou refutar as questões que com ela se relacionam. É construir no âmbito da formação um acervo teórico e metodológico com interface com outras ciências que permita e dê suporte à discussão com os modelos tradicionais que a ela se contrapõe (ESMERALDO *et al.*, 2014, p. 134).

A agroecologia na Educação do Campo produz, em conjunto com a natureza, os saberes necessários para que a vida humana ocorra com responsabilidade ambiental e social. Os conhecimentos ancestrais são base para todos os que temos hoje, ou seja, são patrimônio histórico da humanidade. A Agroecologia é fundamental como base da Educação do Campo e para os saberes dos povos criadores da agricultura, por estar em constante re-criação com aqueles que hoje a praticam. Além disso, ela é fundamental para sobrevivência das escolas do campo, visto que pode contribuir com a organização dos camponeses no enfrentamento ao fechamento dessas escolas (CALDART, 2016).

Mesmo fazendo parte dos currículos das escolas do campo, a Agroecologia ainda precisa ser entendida em sua totalidade. Os educandos precisam conhecer a ocorrência da devastação das várias formas de vida⁴² frente ao modelo capitalista de produção, para que possam compreender os conhecimentos tradicionais e

⁴² Aqui, faço referência às diversas formas de vida na esfera biológica e social.

memórias das famílias camponesas. Para Caldart (2016), isso pode ser possível a partir do intercâmbio entre as escolas e organizações de camponeses.

Por isso, a construção da relação da Agroecologia com a Educação do Campo é um processo que envolve o despertar do educador, da atuação dos próprios camponeses em busca do equilíbrio natural e da igualdade social entre os grupos humanos, assim como as comunidades em que atuam. A Educação do Campo é desafiada a construir uma opção de desenvolvimento, partindo das alternativas de resistência e equilíbrio ambiental ou econômico nos territórios. Sendo assim, o melhor caminho de transformação é formar futuros camponeses com essa consciência ambiental e social.

CAPÍTULO 2 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compreende-se que a qualidade da educação está vinculada à melhoria da formação docente, assim como as condições materiais de trabalho e existência de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, várias políticas têm sido pensadas para a formação de professores no tocante ao avanço da qualidade dessa educação, com a intenção de reduzir a pouca escolarização e a precarização do trabalho dos educadores do campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são primordiais para que os educadores possam desenvolver uma compreensão da realidade em que trabalham. Além disso, permitem compreender as consequências que suas práticas têm sobre os educandos e sobre a comunidade escolar com os quais se envolvem.

São necessárias políticas públicas que garantam a formação de educadores que pensem na formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social. Além disso, existem as práticas que consideram o educador como sujeito heterogêneo, valorizando os saberes provenientes da experiência (TARDIF, 2002). Portanto, como devem ser formados os educadores e educadoras do campo? Como se dá essa formação? Este capítulo pretende examinar este processo formativo tendo como referência o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR/Setor Litoral.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

A formação de educadores para as escolas do campo é um tema historicamente presente nos debates sobre políticas e programas educacionais e que, desde a abertura política do país iniciada nos anos 1980, tem tomado ainda mais destaque a partir da articulação dos movimentos sociais do campo. Atualmente, educação tem sido fragilizada e ameaçada no Brasil. Os cortes de verbas das universidades públicas, o aumento das graduações em licenciatura à distância e demais projetos que enfraquecem o trabalho docente e a precarização da estrutura das escolas se tornam ainda mais complexos quando olhamos para a Educação do Campo, dada as políticas de fechamento das escolas do campo e o ruralismo pedagógico que ainda predominam nesta modalidade de ensino.

Para Bitencourt e Zart (2017), o educador deveria conceber a escola, seus sujeitos e o currículo a partir de uma perspectiva de diálogo entre o conhecimento científico/formal e a materialidade de vida dos sujeitos. Tendo aproximação com as escolas da região da fronteira Brasil-Bolívia, denominadas pelo poder público municipal e estadual como escolas do campo, os autores concluíram que há uma precariedade no entendimento do poder público do que é uma escola do campo. Ademais, prevalece ainda a falta de discussões sobre a temática da Educação do Campo e de um currículo específico para essas escolas, o que impulsiona os docentes a reproduzir as mesmas práticas pedagógicas das escolas urbanas em função da formação que tiveram.

Os docentes das escolas do campo não possuem a simples tarefa de transmissão de conhecimentos adquiridos, assim, deve ocorrer uma união de “[...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). O conhecimento empírico, os saberes locais, são aqueles baseados na experiência e na observação, metódicas ou não. São conhecimentos sensitivos e subjetivos, passados de geração em geração. É de suma importância que, para o educador, haja a correlação desse tipo de conhecimento com o científico, pois se trata de um conhecimento valoroso, pois foram eles que, em grande parte, auxiliaram e auxiliam a resistir no campo.

Consolida-se que o sentido de uma escola do campo é ser um local de estudo que relaciona seu projeto pedagógico com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social (CALDART, 2009).

O currículo é uma construção cultural que organiza práticas educativas. A escola é parte de um sistema social que, ao selecionar os conteúdos, afirma uma intencionalidade pedagógica e política (SACRISTÁN, 2000). Desta forma, o currículo é uma expressão social e cultural estabelecida pelos sujeitos que atuam e participam da escola, sejam estes estudantes, família, educadores, funcionários, equipe pedagógica e direção. O currículo é constituído a partir de um movimento dialético, na medida em que contextualiza a prática e por ela é contextualizada. Isso significa dizer que o currículo não é estático, mas tem uma função socializadora e cultural.

O currículo, as metodologias e os conteúdos podem incorporar ou ignorar os processos de formação social e de aprendizado a que os educandos estão submetidos. Quando ignoram, excluem a diversidade e diferença que existem entre os educandos. Trazer esses aspectos para as práticas pedagógicas é fundamental, e os movimentos sociais têm feito isso, assim como têm provocado reflexões sobre uma educação na qual o foco é o sujeito em formação. A força deste currículo está em “[...] fazer presente a força pedagógica do real: terra, trabalho, esforço humano, coletivo, por transformar a terra, produzir a vida construindo valores, culturas, identidades” (ARROYO, 2014, p. 85).

O currículo da escola do campo deve considerar a historicidade de cada território, dando ênfase para “[...] diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 263). Diante dessa diversidade, é fundamental possibilitar ao estudante o acesso ao conhecimento científico e aos conhecimentos populares. Esse diálogo de saberes forma sujeitos que vão além da formação técnica e acadêmica, mas também sujeitos sociais e militantes, conscientes da luta e de seus saberes ancestrais.

A construção deste currículo implica formação específica de educadores para atuar com as populações do campo na sua diversidade sociocultural e territorial. Podemos considerar que o “[...] acesso ao ensino superior cria condições mais favoráveis para que as novas gerações se apropriem do acúmulo histórico e teórico alcançado pela humanidade. Dessa forma, trata-se de um direito universal [...]” (RAMOS et al., 2017, p. 167).

No entanto, a maior parte da população brasileira não tem acesso ao ensino superior, sendo historicamente destinado aos privilegiados⁴³. Durante muitos anos, a educação tem se tornado pauta de reivindicações dos trabalhadores e, também, no âmbito das universidades e nas escolas. A formação inicial e permanente de educadores integra uma pauta política, “[...] por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 2001, p. 80). A Educação do Campo apresenta, historicamente, uma forte vinculação com os

⁴³ O termo “privilegiados” refere-se à nobreza da colônia portuguesa, que teve acesso ao ensino superior trazido ao Brasil em 1808 pela família real (RAMOS et al., 2017). Usa-se o termo também em referência às relações de desigualdades atuais, pois é onde essa pesquisa se insere.

movimentos sociais que lutaram e lutam por uma educação de valorização dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e no trabalho coletivo em prol da construção de políticas públicas para a educação. Nessa perspectiva, políticas relacionadas à formação docente específica para os povos do campo traduzem as expectativas, anseios e necessidades dos sujeitos do campo.

O Decreto nº 7.352, de quatro de novembro de 2010, garante o acesso à Educação Superior, com prioridade para formação de professores do campo. O Ministério da Educação (MEC), com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), reforça a lei e incentiva o cumprimento dessa valorização da formação e capacitação de professores. Assim, em um contexto de fortalecimento da luta dos movimentos sociais, o Decreto estabeleceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998), como parte fundamental da política da Educação do Campo, que tem possibilitado o acesso dos povos do campo à Educação Superior. O PRONERA, vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA (2000-2016), tem como objetivo fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais.

O Programa promove a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas do campo e na formação técnico profissional de nível médio, superior, residência agrária e pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Pelo PRONERA, afirma-se o compromisso com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo, floresta e águas (PRONERA, Manual de Operações, 2016, p. 8).

Molina (2015) salienta que o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o de transição que tem sido compreendido como da crise do latifúndio e a consolidação do Agronegócio. Esse período de contradições históricas da sociedade foi fundamental para o avanço das lutas e para a conquista do PRONERA. A conquista dos fundos públicos para manutenção dessa política é considerada uma grande vitória dos movimentos sociais, e foi a partir dela que surgiram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A matriz que orientou a elaboração da política de formação de educadores, chamada Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), surgiu a partir da leitura integral dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais, assim como por colocar a “[...] realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo preparam educadores que possuam conhecimentos teóricos e práticos para atuarem na gestão de processos educativos escolares e de comunitários. As intenções, entre outras, buscam formar um caráter sistemático envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico por meio da pesquisa-ação-reflexão e um caráter político intencionalmente a favor da melhoria das condições de vida da comunidade (BRASIL, 2016).

Esses cursos devem necessariamente garantir o ingresso dos sujeitos do campo na educação superior, pois é imprescindível que haja garantia do direito à educação aos povos do campo, além da garantia da realização de um vestibular específico, abordando temas como questão agrária, fundiária e agrícola brasileira, bem como sobre a Educação do Campo, a realidade local e estratégias de desenvolvimento sustentável das regiões reforçando, assim, a proposta do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (MOLINA, 2015).

Além disso, tem-se como proposta que o curso se desenvolva por meio da Pedagogia da Alternância, caracterizada por dois momentos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade. A Alternância garante que o sujeito do campo acesse à educação superior, sem ter que se desvincular do campo para exercer seu direito e “[...] promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas” (MOLINA, 2017, p. 598).

O objetivo é contribuir com a formação de um educador que promova uma transformação da escola atual buscando, a partir das relações de trabalho, território e educação, formar sujeitos capazes de romper os processos capitalistas que ocorrem nos territórios camponeses. Ou seja, que assumam os processos de luta para a construção de um novo modelo de sociedade vinculada às demandas sociais, políticas e econômicas do campo.

É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos valorativos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e religioso (PRONERA, Manual de Operações, 2016, p. 16).

Arroyo (2007) defende a necessidade de constituir um corpo estável de educadores nas escolas no campo. Do mesmo modo, salienta que a formação seja assumida como política de Estado que afirme uma visão positiva do campo, que busque a formação articulada às políticas públicas de garantias de direitos e que sejam sintonizadas com a dinâmica social do campo. Trata-se das exigências de programas para a formação que contemplem temas como: “[...] formas específicas de ser criança e de viver a infância no campo, na agricultura familiar, no extrativismo, na pesca, nos quilombos e territórios indígenas” (p. 166), além de se fazer presente nesses espaços dos institutos e universidades, ocupando as vagas que são oferecidas nos cursos.

As Licenciaturas em Educação do Campo foram estabelecidas também com o intuito de se ter um coletivo de educadores nas escolas, que possam transitar em mais de uma disciplina, ou seja, trabalham na perspectiva da área de conhecimento e, com isto, ampliam a oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais, pois “[...] a desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território” (MOLINA, 2017, p. 595).

Não se pode apenas lutar para a expansão e/ou manutenção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo sem nos preocuparmos com os demais elementos que possibilitam que os egressos desses cursos possam trabalhar em prol de uma concepção de escola e sociedade. A atenção se deve voltar também ao índice de fechamento e a precarização das estruturas das escolas do campo e, não menos importante, às condições do trabalho docente, pois se faz necessário a presença dessas escolas nos territórios, sendo elas responsáveis por manter e valorizar a identidade de cada comunidade.

2.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral tem sua gênese no contexto dos trabalhos desenvolvidos com as comunidades atingidas pelas chuvas de 2011⁴⁴, por meio dos quais foram organizados projetos de assistência nesses locais e, a partir daí, levantou-se a ideia de se formar um Centro Vocacional Tecnológico.

Naquele contexto, começamos a construir esse projeto. Nesse momento, eu era estudante de Agroecologia no Litoral, e tive contato com os professores antes da implementação da LECAMPO. Eu tinha vários projetos com eles: meliponicultura, adubação verde, e outros projetos de extensão. Nisso, a gente dialogava muito sobre um curso voltado para os povos do campo. No começo a ideia era um curso que chamaria “Pedagogia Verde Marinha”, contemplando os mares e Mata Atlântica. Assim, me veio a possibilidade de trabalhar com a educação (...). Apresentei a proposta do curso em Educação do Campo, e essa foi minha primeira ação como educador dentro da instituição. Para você ter uma noção do meu envolvimento com o curso (Entrevista Luciano, 2019).

A ideia de ser um curso chamado “Pedagogia Verde Marinha” apenas contemplaria cidades do litoral paranaense. Mas os educadores envolvidos na implementação pensavam em um projeto muito mais amplo. O curso começou a ser construído após a transferência da graduação em Fisioterapia - Setor Litoral para Curitiba. Ele germina a partir das formações continuadas (EJA⁴⁵, Pró-Jovem Campo – Saberes da Terra⁴⁶, GPEDI⁴⁷, entre outros) oferecidas por professores que compunham um grupo de diversas áreas do conhecimento: Agroecologia, Serviço Social, Ciências, e Técnico em Orientação Comunitária.

Inicialmente, foi submetido o projeto para o Centro Vocacional na cidade de Morretes, PR. Esse projeto foi aprovado, mas, em função de questões políticas, não avançou em sua materialização. Após o projeto ser aprimorado, foi submetido ao Pronacampo. Envolto nos processos políticos internos da Universidade, os docentes que participaram desse momento inicial contam que a implementação do curso no Setor Litoral foi alvo de inúmeras disputas político pedagógicas. A Reitoria da época

⁴⁴ As chuvas de março de 2011 afetaram cerca 24,9 mil pessoas. Segundo boletim da Defesa Civil, três pessoas morreram em deslizamentos de terra, 21 ficaram feridas e 1,4 mil desabrigadas. Foram danificadas 2,9 mil residências e destruídas 160. Os municípios de Guaratuba e Paranaguá decretaram situação de emergência. Em Morretes, onde 15,1 mil pessoas foram afetadas, a situação foi declarada como de calamidade pública. Ver em: <www.legado.brasil.gov.br>

⁴⁵ Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁶ Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

⁴⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente.

e alguns docentes eram contra alegando a precariedade de infraestrutura do Setor naquele momento, outros segmentos eram contrários, pois possuíam divergências políticas e ideológicas, então, o curso foi implementado, segundo alguns, “goela abaixo”⁴⁸.

Na época, houve uma série de impedimentos para que o curso não ocorresse e que perdêssemos os prazos. Temos ainda que nos desvincular dessa visão conservadora para iniciar muitas conversas, porque isso ainda fecha as portas para os movimentos sociais. Houve muito assédio, essa é a palavra. Eram lados políticos diferentes. E ainda hoje, dentro da Universidade, o Setor Litoral tenta desvincular isso (Entrevista João Carlos, 2019).

Para o PPC (2012), a construção coletiva do curso teve início em 20 de setembro de 2012, durante a “Pré-Conferência da Educação do Campo do Litoral Paranaense”, na qual houve uma discussão acerca da importância do curso na realidade sociocultural das comunidades que seriam atendidas. Para isso, contou-se com a presença dos docentes da Universidade Federal do Paraná, Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal do Morro Alto, Representantes do Movimento Quilombola e das Ilhas de Guaraqueçaba, Escola Estadual do Cubatão em Guaratuba, representantes da Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação de Paranaguá, e representantes da Pastoral da Criança do Litoral Paranaense. Entre os anos de 2014 e 2015, o curso foi aprovado para ser implementado.

Além da construção coletiva da LECAMPO - UFPR/SL, O PCC (2012) foi baseado no PPP do Setor Litoral que também foi coletivamente elaborado por um grupo de professores freireanos e por aqueles que já tinham um vínculo com a Educação do Campo. Esses documentos foram organizados com uma forte aproximação das experiências desses docentes. O PPC analisado nessa pesquisa é o documento formulado em 2012, que tem orientado o curso até o momento. Durante as entrevistas, fui informada que um novo PPC está sendo construído, com o intuito de reformular resoluções a partir das experiências e demandas observadas pelos educadores e educandos nas primeiras turmas.

Segundo relatos cedidos nas entrevistas com os educadores, esse novo documento deve ser tramitado até o ano de 2021. Uma das intenções sustentadas por

⁴⁸ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Luciano em 2019.

ele é que seja formulado pelos educadores que estão em atividade no curso e, após esse período, seja aberto e discutido com os estudantes antes da sua implementação. Isso porque o PPC atual (2012) foi organizado no momento de aprovação e implementação do curso, antes mesmo do concurso para docentes, embasado no PCC do curso “Tecnólogo em Agroecologia” e no PPC do curso de “Ciências da natureza”, do Setor Litoral.

Estamos elaborando um novo e vai mudar muita coisa, coisas que nos percebemos com a experiência (Entrevista Luciano, 2019).

Mesmo que não esteja pronto e aprovado, faço um diálogo entre o PPC vigente e as demandas que me foram apontadas durante as entrevistas com os educadores, pois acredito que seja de grande importância para compreender o trabalho docente e suas percepções.

O Projeto Pedagógico da LECAMPO UFPR responde às previsões do Edital da Chamada pública nº 02, de setembro de 2012 - SESU/SECADI/SETEC, que cria os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. A proposta reforça a responsabilidade com o desenvolvimento social sustentável, pesquisa e extensão; princípios básicos da Agroecologia e do PROCAMPO; e consolida os marcos legais da Educação do Campo (PPC, 2012).

O curso forma educadores habilitados para atuar na área de conhecimento Ciências da Natureza. Para o PPC (2012), o objetivo do curso é:

Formar educadores e educadoras para atuar no segundo segmento Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos comprometidos com os princípios da Educação do Campo e o desenvolvimento social sustentável, a partir da identificação das demandas (pesquisa aplicada) para comporem a lógica curricular e legitimar o empoderamento das comunidades locais, fundamentada na democratização da ciência e tecnologia (p.14).

Os critérios de ingresso definem um vestibular diferenciado: a chamada para a seleção ocorre por meio de Edital disponibilizado nas escolas, estabelecimentos comerciais, igrejas, associações cooperativas, clube de mães e outros espaços localizados nas comunidades do campo. São ofertadas 120 vagas na modalidade presencial em regime de Alternância e Itinerância, e a inscrição é feita gratuitamente. Um ponto significativo é que a inscrição só é efetivada se o candidato tiver um documento que indique a relação dele com o campo, ou seja, ele é

destinado aos agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores, populações ribeirinhas, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta que não possuem um curso de licenciatura. O candidato faz uma prova escrita, que prioriza conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória histórica na relação com o campo, e uma entrevista onde deverá explicitar oralmente o porquê da escolha do curso e sua relação com o campo.

Hoje a gente tem uma prova oral, além da escrita, para comprovar que é do campo. Houve inscrições de estudantes que não era perfil: dono de fazenda, agropecuária, formado em agronomia, latifundiário. A entrevista e comprovação (declaração das lideranças dos movimentos sociais, conta de luz, histórico escolar) são importantes para a seleção (Entrevista João Carlos, 2019).

Após a implementação do curso, ocorreram diversos encontros e reuniões entre os educadores para definir os locais das turmas. O relato sobre o histórico da oferta de cada uma dessas turmas será abordado no próximo capítulo. Previamente, apresento as primeiras turmas e os territórios contemplados:

A primeira com oferta de sessenta vagas destinadas aos povos do campo integrantes de movimentos sociais, com funcionamento do Tempo Universidade no **Assentamento do Contestado** (Sede da Escola Latino Americana de Agroecologia), em Lapa/PR (...) e também ofertando sessenta vagas destinadas aos povos do campo da região do **Vale do Ribeira**, com aulas do Tempo Universidade no Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil) no município de Cerro Azul/PR. A segunda oferta do curso aconteceu no segundo semestre de 2015, abrangendo mais duas turmas em um total de cento e vinte vagas disponíveis. Uma no município de Adrianópolis - **Comunidade Quilombola João Surá**, localizado no Vale do Ribeira e com um público em sua maioria constituído por discentes advindos de comunidades quilombolas [...] a outra turma foi instalada, em primeira instância, na sede do **Setor Litoral**, e abarca estudantes de diferentes municípios e comunidades do litoral do Paraná como Morretes, Antonina, Paranaguá e Guaraqueçaba (GONÇALVES, 2016, p. 31, grifo meu).

O Setor Litoral da UFPR atende aos municípios do litoral paranaense e da região do Vale do Ribeira. Entretanto, não a cidade da Lapa que, para ser contemplada com uma turma do Curso, necessitou de um trabalho exaustivo de negociação entre educadores e outros setores da Universidade.

Essas regiões do Paraná possuem uma ampla biodiversidade por estarem na maior faixa contínua de Mata Atlântica do Brasil. Contudo, elas foram marcadas por atividades de exploração e, atualmente, as comunidades sofrem dificuldades

para terem acesso à saúde, educação, entre outros, e a realidade social do local apresenta “[...] vidas oprimidas por baixíssimos IDHs, inclusive, o penúltimo lugar no ranking do Estado pertence ao Vale do Ribeira, que é considerado território da cidadania” (PPC, 2012, p. 5).

Diante dessa realidade, o curso de Licenciatura em Educação da UFPR – Setor Litoral foi projetado com o objetivo de auxiliar a construir a autonomia dos sujeitos que estão envolvidos e, com os demais cursos, tornou-se um meio de “[...] proporcionar uma educação gratuita e de boa qualidade, bem como a possibilidade do acesso aos muitos que ainda se encontram excluídos deste bem que já deveria ter sido universalizado” (PPC, 2012, p. 5).

O curso se justifica por haver uma necessidade de formar educadores do campo a partir de um modelo pedagógico que permita ao sujeito “[...] conhecer e refletir de forma aprofundada sobre a história e a cultura camponesa, sobre a questão agrária na atualidade, sobre a organização do trabalho pedagógico escolar tomando por referência as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo” (PPC, 2012, p. 10), estando atentos às particularidades de cada grupo social. Além disso, há também a necessidade de construir uma nova escola, diferente da urbana e que se estende ao campo, tornando-se carregada de limites e limitações:

Essa escola que está, não dá conta do processo. Para isso, precisamos formar professores, para a construção de uma nova escola. Para isso precisamos ter cursos de Licenciatura para formar professores. Quando a Educação do Campo nasce, ela era “por uma educação básica”. Em 2002, começamos a pensar: “será que é básica que queremos?”. Não pode ser apenas básica! Deve ser “por uma Educação do Campo!” Entendo que o processo de formação não tem limite. Nesse contexto, hoje, a compreensão nacional é: “Educação do Campo, das Águas e das Florestas” (Entrevista Patrícia, 2019).

Tendo como base as propostas de Paulo Freire, o curso tem a intenção de proporcionar a consciência crítica e a valorização história e da cultura camponesa, para assim, “[...] construir com todos seus sujeitos um grande diferencial na vida dos educandos camponeses” (PPC, 2012, p. 10). Isso se dá a partir de um modelo de educação que está a serviço de suas necessidades, suas relações sociohistóricas, políticas, culturais e territoriais.

O curso busca formar educadores vinculando “[...] a prática pedagógica ao trabalho no campo, além de projetar outras formas de diversificação na propriedade,

que potencializem o desenvolvimento de um projeto de vida na perspectiva de sustentabilidade - humana, ambiental e econômica (SILVA et al., 2017, p. 7)

A metodologia da LECAMPO – UFPR é estruturada na Pedagogia da Alternância e Itinerância, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. A Pedagogia da Alternância é um método que surgiu na Europa, vinculado com processos coletivos envolvendo agricultores familiares, participação da Igreja e relação com o Estado. Nesse método, são alternados “[...]tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade” (RIBEIRO, 2006, p. 2).

Jesus (2010) define a pedagogia da alternância como período alternado de vivência e estudo entre escola, família e comunidade, e tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Ainda segundo autor,

A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é o espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua (JESUS, 2010, p. 10).

Essa pedagogia assegura que os tempos e espaços formativos estejam adequados à realidade do campo, assim como permite que haja a flexibilidade do calendário escolar à vida e ao trabalho do campo. Ou seja, um curso com um currículo organizado por alternância permite a “[...] construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 470).

Na LECAMPO – UFPR, os estudantes dividem o tempo entre períodos de atividades, aulas e orientações na universidade e períodos de atividades formativas em sua comunidade/escola. Esses períodos são nomeados de Tempo Universidad (TU) e e Tempo Comunidade (TC). Essa base que é legitimada pela Pedagogia da Alternância faz com que a construção do conhecimento acerca de todos os eixos de

conhecimento sejam significados e, então, ressignificados. Ainda possibilita que o sujeito possa estudar, sem ser forçado a deixar suas atividades no campo. A Alternância é uma forma pensada pelos camponeses, sem ela, o curso corre o risco de ser descaracterizado.

Para garantir que o curso aconteça onde não há um setor da Universidade Federal do Paraná e possa atender os sujeitos em seus territórios, ele ocorre em regime de Itinerância e docência compartilhada.

A prática que estimula o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a transversalidade das áreas do conhecimento favorecem o processo de aprendizagem, pois colabora na compreensão da superação da lógica linear, disciplinar, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. Compartilhar a docência permite a utilização flexível e eficiente do tempo do educador-educando que se beneficia dos diferentes estilos pedagógicos. Na docência compartilhada não existe “o professor”, na concepção daquele que professa suas especificidades atreladas ao seu domínio conceitual. Os posicionamentos e intervenções emergem processualmente nas interações entre os membros do coletivo (SILVA; ANDREOLI; GONÇALVES; DHAMER, 2019, p. 59).

A proposta do curso também engloba as questões de sustentabilidade e meio ambiente baseadas na Agroecologia, proporcionando diálogos acerca da “[...] construção de uma nova concepção de campo, de reforma agrária e de agricultura familiar, e o papel do educador (a) neste processo” (PPC, 2012, p. 6). A agroecologia ser a base do PPC reafirma a proposta de um desenvolvimento sustentável para o campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo está organizado de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral da UFPR, que abrange três espaços de aprendizagem:

- 1) Fundamentos Teóricos – Práticos;
- 2) Projetos de Aprendizagem;
- 3) Interações Culturais e Humanísticas.

Os *Projetos de Aprendizagem* representam um eixo pedagógico que incentiva o educando a ser articulador dos seus estudos, a partir de sua experiência de vida, além de contribuir com as necessidades de sua comunidade por meio de pesquisas e ações. Este espaço de aprendizagem abrange as relações entre os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais, entre outros. O estudante participará de atividades que despertam seu interesse e compreensão sobre as relações humanas.

As “Interações Culturais e Humanísticas” propiciam um espaço de integração de diferentes áreas do conhecimento no qual são desencadeadas discussões e reflexões sobre temas relevantes, a fim de proporcionar um processo de formação integral dos educandos. Desta forma, pretende-se possibilitar um ambiente que contribua com a superação da visão tecnicista de produção do conhecimento. No curso, neste espaço de aprendizagem ocorrem os Seminários e Oficinas Locais agregando discussões, reflexões, troca de saberes, aproximando os educadores das diferentes comunidades (PPC, 2012).

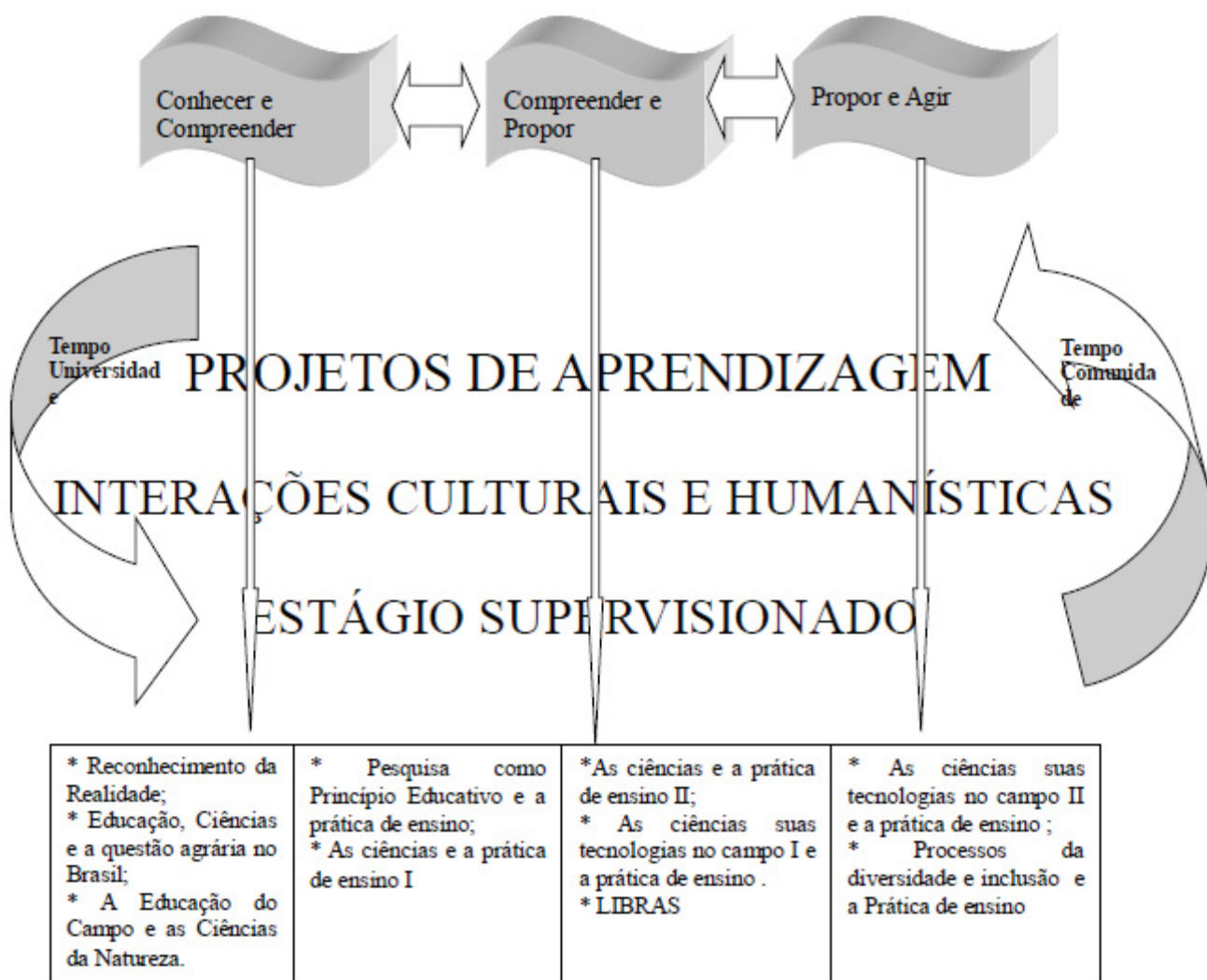
A matriz curricular da LECAMPO – UFPR é construída a partir do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral – de acordo com os Espaços de Aprendizagem⁴⁹ - sendo que cada um está inserido em uma fase do currículo:

- 1) Conhecer e compreender;
- 2) Compreender e propor;
- 3) Propor e agir.

Esse desenho curricular permite a construção de conhecimento em diversas áreas a partir de um currículo flexível (PPC, 2012).

FIGURA 2 - RELAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

⁴⁹ Esses espaços abrangem os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais, entre outros. O objetivo é superar a visão tecnicista de produção de conhecimento, estimulando discussões, reflexões e troca de saberes entre os educandos a partir da “[...] integração de diferentes áreas do conhecimento onde são desencadeadas discussões e reflexões sobre temas relevantes, a fim de proporcionar um processo de formação integral dos educandos” (PPC, 2012, p. 28). Contam com discussões acerca da Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e a integração com a educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente.



Fonte: PPC, 2012, p. 51.

A avaliação tem o objetivo que fazer com que aluno aprenda ao longo do processo de produzir, pesquisar e reconstruir conhecimentos. Sendo assim, o educador figura como um mediador. Esse processo é “[...] coordenado por educadores mediadores dos Projetos de Aprendizagem, pela equipe do curso, pelos mediadores das Interações Culturais e Humanísticas e pelos mediadores de projetos de estudos da turma” (PPC, 2012, p. 42). O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade obrigatória, desenvolvido individualmente. A formação do licenciado é complementada pelas atividades formativas e por estágios curriculares.

CAPÍTULO 3 – A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DAS TURMAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

A LECAMPO – UFPR/Setor Litoral (SL) atende em média 200 educandos, distribuídos em sete turmas. A referente pesquisa analisou as quatro turmas que se formaram no período de 2018 a 2019. Conhecê-las foi fundamental para compreender os sujeitos e territórios que a constroem.

Para os educadores do curso⁵⁰, a origem dos nomes das turmas se dá pela busca dos coletivos de estudantes em escolher um nome, apresentá-lo e defendê-lo. Assim, levanta-se um diálogo, e o nome escolhido sempre representa a identidade da turma: *Albert Einstein* faz referência à história e legado do cientista; *Flor do Vale* faz referência à flor da laranjeira, relacionada com a monocultura da laranja em Cerro Azul; *Guará* é uma ave típica do litoral paranaense; e *Paulo Freire* foi proposto a partir de um estudo proposto à turma sobre a Pedagogia do Oprimido, que marcou a vida dos estudantes, pois passaram a entender suas origens e as contradições que os envolvem.

Em cada relato cedido por estudantes e educadores, há uma potência para trazer à tona e fazer emergir debates fundamentais à diversidade na formação de professores. No capítulo em voga, apresento os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e nas observações das turmas para situar a diversidade socioterritorial presente no Curso da LECAMPO – UFPR/SL e, a partir disso, compreender os desafios e as potencialidades desta diversidade no processo de formação dos educadores da Educação do Campo. A organicidade e a diversidade atendida pelo Curso têm possibilitado, entre outros fatores, a construção da identidade camponesa e a construção e/ou fortalecimento do sentimento de pertencimento à Educação do Campo como espaço de luta e resistência.

3.1 TERRITÓRIOS ATENDIDOS PELA LECAMPO - UFPR

O conceito de território é utilizado em diversas áreas de pesquisa (educação, economia, geografia etc) e podemos encontrar inúmeros significados e definições. A

⁵⁰ Segundo fonte oral na entrevista cedido por Patrícia e Luciano em 2019.

pesquisa em evidência buscou apoio em autores que definem o território como o espaço no qual ocorrem diversas relações sociais, como Haesbaert (2005), ao afirmar que o território é sempre múltiplo, “[...] diverso e complexo, ao contrário do território ‘unifuncional’ proposto pela lógica capitalista hegemônica” (p. 6775). Nos espaços dos territórios camponeses, essas relações sociais produzem as especificidades de cada grupo. Para o autor, o território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados” (p. 6776).

Além disso, pode-se dizer que o território é constituído com a “[...] relação espaço-tempo em que o povo vive, sente, percebe, aspira, sofre, interage (social, espiritual e naturalmente), coopera, disputa, luta, resiste, degrada, preserva, é extorquido, explorado e subordinado” (SAQUET, 2014, p. 27). Por esses fatores – econômicos, ambientais, políticos e culturais - o território tem a ver com o poder, a dominação, a vida e apropriação.

O território não é apenas um espaço geográfico, mas também um território político. É o espaço no qual ocorrem todas as relações dos povos do campo, das águas e da floresta, onde os conhecimentos ligados ao cotidiano das comunidades são produzidos e aprendidos. Reconhecê-lo e valorizá-lo dentro de um projeto de educação é fundamental para que os sujeitos mantenham suas identidades. O território expressa uma diversidade de modos de trabalhar, de viver e sentir a relação com a natureza, com a comunidade, com a ancestralidade.

Essa diversidade camponesa no contexto da história do campesinato expressa, por um lado, que os sujeitos do campo construíram diferentes formas de organizar a vida, o trabalho e a cultura a partir das condições concretas de produção material e simbólica da existência e, por outro, uma história de desigualdade social, política e econômica que retrata as profundas contradições do modo de produção capitalista (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010, p. 180).

O Decreto nº 7.352, do dia 4 de novembro de 2010, que garante o acesso à Educação Superior com prioridade para formação de professores do campo, define como populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

No Decreto indicado acima, percebe-se que há uma diversidade socioterritorial no campo e no campesinato. Para compreender essa diversidade, é necessário refletir sobre o processo histórico da estrutura fundiária e colonização do Brasil, por exemplo, a apropriação das terras e os modelos de produção implementados até aqui.

Compreender o campesinato na sua especificidade, enquanto unidade da diversidade sociocultural camponesa construída historicamente no contexto das contradições socioeconômicas e, em contraposição, à organização do modelo de agricultura capitalista é essencial para o processo de construção da Educação do Campo. Assim se pode superar uma visão homogeneizadora de educação e cultura que procura impor certos modelos como referência, negando ou inferiorizando o modo de vida e de resistência dos povos do campo (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010, p. 180).

Existe um modo específico de se entender a territorialização quando nos voltamos aos sujeitos do campo. A própria luta pela terra é um processo de se produzir e transformar territórios. Para Arroyo (2015), a ação dos movimentos sociais do campo na formação de educadores do campo busca “[...] incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos” (p. 59). Para o autor,

Os movimentos sociais são protagonistas centrais na politização das tensas relações entre as culturas e do não reconhecimento da diversidade cultural. Politizam as tentativas de destruição das culturas dos povos indígenas, quilombolas, negros. Politizam a cultura para além de concepções, que os pensam submissos, passivos ou partilhando da cultura hegemônica (ARROYO, 2015 p. 59).

Para a equipe pedagógica e de educadores da LECAMPO – UFPR, há um desafio muito grande em trabalhar com as múltiplas identidades que compõem o curso. O regime de itinerância docente possibilitou a criação das sete turmas, em territórios distintos: *Turma Albert Einstein*, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa; *Turma Flor do Vale*, localizada no município de Cerro Azul; *Turma Paulo Freire*, localizada no município de Adrianópolis e, *Turmas Guará, Sepé Tiaraju, Sementes Nativas e Nelson Mandela*, localizadas no Setor Litoral, no

município de Matinhos. Foi justamente o regime de Itinerância que possibilitou que a LECAMPO – UFPR atendesse tal diversidade

A gente tem lutado para manter esse curso dentro dos princípios da Educação do Campo, mas nem sempre é fácil. Aqui é um dos poucos cursos que conseguem chegar nessa diversidade de sujeitos: quilombolas indígenas, acampados, assentados, pescadores (Entrevista Patrícia, 2019).

Apresento a seguir quem são os sujeitos que compõem esse curso de licenciatura, assim como quais são as especificidades de cada território em que se forma educadores.

3.2 TURMA ALBERT EINSTEIN

A Turma *Albert Einstein* é a primeira turma do curso da LECAMPO – UFPR/SL, e as atividades do Tempo Universidade (TU) são realizadas na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa, PR. Esse município dista 72 km da capital do estado – Curitiba - e possui em torno de 48.000 habitantes⁵¹.

O Assentamento Contestado é uma área remanescente do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial. Vivem nesse território 108 famílias assentadas e seu nome foi escolhido por se tratar de uma região onde ocorreu a Guerra do Contestado⁵². Originou-se de uma ocupação iniciada em 07 de fevereiro de 1999, por famílias vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. (VALADÃO, 2012). O MST se constituiu⁵³ formalmente em 1984, em período de intensos conflitos no campo⁵⁴, com o objetivo de lutar pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças sociais no país.

⁵¹ Fonte: <www.ipardes.pr.gov.br>

⁵² A Guerra do Contestado aconteceu entre 1912 e 1916 na região disputada entre os Estados do Paraná e Santa Catarina e colocou em confronto a população camponesa local com forças dos Governos Federal e Estaduais e estavam ligados, principalmente, com a regularização da posse da terra e concessões de exploração a madeireiras e, especificamente, a concessão de vastas áreas à uma empresa inglesa para construir uma Estrada de Ferro (VALADÃO, 2012).

⁵³ Ele foi formado influenciado por setores da Igreja, mas especificamente, aqueles que eram ligados à Teologia da Libertação.

⁵⁴ “O regime militar foi duplamente cruel e violento com os camponeses. Por um lado - assim como com todo o povo brasileiro – os camponeses foram privados dos direitos de expressão, reunião, organização e manifestação, impostos pela truculência da Lei de Segurança Nacional e do Ato Institucional nº 5. Por outro, a ditadura implantou um modelo agrário mais concentrador e excludente,

Antes mesmo de ser um assentamento, as organizações já discutiam as práticas agroecológicas que seriam a base das atividades do território do Contestado, “[...] direcionadas à meta geral de construir um território livre de práticas capitalistas e opressoras, como apropriação de grandes áreas produtivas, apropriação dos meios de produção, monoculturas, uso de agrotóxicos, entre outras” (BUELVAS, 2018, p. 45). A Agroecologia se tornou a base da produção agropecuária dos assentamentos a partir do IV Congresso Nacional do MST, no ano de 2000. Hoje, no Paraná, outros movimentos⁵⁵ ligados à Via Campesina⁵⁶ também optaram pela Agroecologia no desenvolvimento de suas atividades e comunidades.

As famílias do Assentamento Contestado tinham pouca informação sobre a agroecologia. Inicialmente, constitui-se um grupo com nove famílias, que principalmente possuíam uma vivência com as técnicas e práticas da agricultura tradicional. Estas famílias tinham uma experiência limitada com o processo de modernização e algumas já resistiam às técnicas modernas ao plantarem de forma tradicional, ou apenas utilizavam em lavouras comerciais. Em pouco tempo, esse grupo começou a se ampliar e passou para quinze famílias e, posteriormente, consolidou-se com trinta e duas famílias que constituíram o grupo da Rede Ecovida de Certificação Participativa, ligado ao Núcleo Maurício Burmester do Amaral que atua na Região Metropolitana de Curitiba. A proposta da agroecologia surgiu como uma possibilidade destas famílias manifestarem sua resistência ao modelo de agricultura convencional, ou mesmo fornecer ferramentas para exercer esta resistência. Estas famílias já vivenciaram a condição de sem-terra pela exclusão que a agricultura convencional causou, seja pela perda de seus sítios, perda de empregos ou pela falta de terra para comportar o crescimento da família (VALADÃO, 2012, p. 135).

Mesmo que nem toda a produção seja agroecológica, visto que algumas famílias ainda utilizam a agricultura convencional, hoje o Assentamento Contestado é reconhecido como referência em Agroecologia no Brasil.

Para Valadão (2012), além da produção agroecológica, outra preocupação inicial que surgiu mesmo nos tempos de ocupação era com a educação e, atualmente, o Assentamento Contestado oferece em seu território desde o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, até o Ensino Superior. Ali são ofertadas vagas de Ensino Fundamental e Médio e também de Ensino Superior com

instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura, impulsionando o êxodo rural, a exportação da produção, o uso intensivo de venenos e concentrando não apenas a terra, mas os subsídios financeiros para a agricultura” (www.mst.org.br).

a instalação da Escola Latino-americana de Agroecologia, em 2005. Essas vagas garantem que as crianças, adolescentes e adultos rompam com as estatísticas de desistência e analfabetismo no campo, pois todos têm oportunidade de estudar em seu próprio território.

No caminho da construção do projeto da LECAMPO – UFPR/SL, já se discutia onde seria a primeira turma. No momento inicial, não havia ainda uma demanda dos movimentos sociais, sendo essa dos professores que trabalhavam pelo curso. Mas como as políticas públicas vêm desses movimentos, quando o curso foi consolidado no Setor Litoral, iniciaram-se as reuniões com o MST e com a coordenação pedagógica da ELAA. Fez-se necessário diversas reuniões para o MST entender a proposta, visto que projeto do curso é um pouco diferente, pois ele é baseado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral.

Lembrando que o município da Lapa, PR não consta no PPC do Setor Litoral, pois ele focou na região do Vale do Ribeira e litoral paranaense. Como dito anteriormente, para que essa turma pertencesse a esse território – especialmente por ser um território vinculado aos movimentos sociais – houve intenso trabalho e negociação da equipe de implementação e educadores.

Após aprovação da ELAA, MST e Setor Litoral, começou-se a divulgação do vestibular, que contou com 80 inscritos oriundos de diversos estados do país, dentre esses, cinquenta e quatro se matricularam⁵⁷.

Quando o curso foi implementado, além dos assuntos políticos e burocráticos que o envolviam, houve um atraso no pagamento que financiaria os custos de deslocamento dos educadores, o vestibular e demais condições necessárias para que ele ocorresse. Por esse motivo, as aulas da Turma *Albert Einstein* só iniciam em 2014. Na tentativa de não prejudicar os estudantes que já estavam alojados no Assentamento Contestado aguardando o início do Tempo Universidade, foi realizada uma etapa preparatória com objetivo de já discutir alguns assuntos referentes ao território e auxiliar na documentação para matrícula.

O território possui uma identidade própria, e a turma contempla uma ampla diversidade de realidades. Segundo Jakimiu (2018), dos vinte e cinco estudantes da turma *Albert Einstein*, quatorze são mulheres e onze são homens, em sua maioria assentados (12) e acampados (07), pessoas que moram em comunidades (05) e até

⁵⁷ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Luciano em 2019.

mesmo na cidade (01). Assim, algo que se destaca nessa turma é que os estudantes são ligados aos movimentos sociais do campo, em sua maioria, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o que faz com que o sentido de fazer parte desse curso esteja ligado às pautas de luta e resistência do próprio MST:

Resistência. Luta. Força de vontade. Mas acho que para, além disso, é mais um processo de luta do Movimento. **Eu não me represento aqui dentro, eu represento o nome do Movimento.** Eu não estou estudando pra mim, **estou estudando para o coletivo.** Nesse sentido, estudar, pesquisar, compreender as relações não para si, mas para o coletivo, numa gama maior de pessoas. (Entrevista Energia, 2018).

Há nos educandos dessa turma a consciência do é ser um educador do campo dentro dos movimentos sociais, já que conseguem compreender todo o processo de luta que envolve a implementação das políticas públicas, e sabem que todo aprendizado adquirido durante do curso será valioso dentro dos seus coletivos.

Em alguns relatos dos educandos, percebe-se o quanto o MST tem exigido a educação dos sujeitos do campo. Essa preocupação se torna ainda maior, quando há organicidade e representatividade frente aos debates públicos que, por anos, careceu de profissionais formados na perspectiva da Educação do Campo. Em decorrência das políticas públicas para educação, hoje o MST conta com diversos militantes já graduados e, dentre eles, mestres, doutores e pós-doutores.

Umas das primeiras coisas que me levou a entrar na LECAMPO foi minha vontade de estudar. Outra era a necessidade de organização no movimento, porque eu **já trabalho na militância, mas não tinha nenhuma formação.** Eu comecei a estudar com 31 anos, fiz do primeiro ano ao quarto, e finalizei o Ensino Médio que era no EJA, em 2014. (Entrevista Relatividade, 2018, grifo meu).

Os processos nesse território são diferenciados por contar com os Núcleos de Base e a existência de outros espaços de formação humana, sempre pautados na práxis da Pedagogia do Movimento Sem Terra. As atividades realizadas em um território camponês - especificamente um assentamento da Reforma Agrária - faz com que essa turma esteja submersa à uma pedagogia própria - a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Assim, alimentam fortemente os “[...] princípios da Agroecologia e do Trabalho, entendendo-os como educativos nos processos de formação de educadores do campo no âmbito do curso” (JAKIMIUI, 2018, p. 32).

Por ser a primeira turma, uma característica evidente da *Albert Einstein* é que tantos os educandos quanto os educadores buscaram experimentar e implementar projetos que proporcionassem uma formação docente fundada nos princípios da Educação do Campo, adequando o PPC do curso à realidade do território. Outra característica é que, pela dinâmica que ocorre na ELAA, o Tempo Universidade é maior quando comparado com as outras turmas.

Os professores saíram, acabou a aula, mas depois a gente fica aqui. A gente janta, lava a louça, tem trabalho para fazer, uma lenha pra picar. **A convivência coletiva propicia muitas outras relações** (Entrevista Cosmologia, 2018).

A formação vivida pelos estudantes dessa turma é bem diferente das demais. A dinâmica de aprendizado e convivência vai além das atividades em sala de aula, pois moram no alojamento da ELAA durante o Tempo Universidade. Essa dinâmica propicia a formação do sujeito aliada ao desenvolvendo do trabalho cognitivo, afetivo e político, articulado com a perspectiva formadora do movimento social. O local no qual ocorrem as atividades conta com salas de aula, refeitório, biblioteca e uma casa histórica que se tornou um centro cultural.

Para Caldart (2004), a ocupação de terra torna-se uma experiência rica em significados socioculturais que contribuem para a formação do sujeito Sem Terra. Além da educação, o processo de luta pela reforma agrária, ocupação e até o reconhecimento do Assentamento do Contestado ficou muito marcado para um estudante que contou um pouco de sua infância:

Eu nasci num acampamento do MST, dentro de um barraco de lona preta (...). Então, desde 1 ano até os 4 anos, sempre estive em meio a luta pela terra com o MST, dentro do barraco de lona preta. A gente chegou aqui no ano de 2000, em agosto, se eu não me engano. Então, a minha relação com o campo pertence ao movimento social, é isso que me instiga a estar dentro desse processo de formação. **A busca do conhecimento é a devolutiva para esse movimento**, não para uma única pessoa, são milhares dentro do movimento do MST (Entrevista Energia, 2018).

Essa vivência pode resignificar diversos fatores, já que “[...] os filhos da lona preta são frutos de uma formação histórico-social que os enxotou para além da linha de sobrevivência” (TURATTI, 2004, p. 114). Mas ainda que o sujeito não passe por esse processo, o fato de estar inserido nas práticas educativas em um território

como o Assentamento Contestado, pode instruí-lo no caminho de entender os processos de formação humana e buscar ressignificar as construções sociais:

Minha família viveu no campo. A família por parte de mãe e pai também viveu no campo. Mas nada relacionado aos movimentos sociais. Fui me envolver com os movimentos sociais a partir do curso. Hoje participo do MST". (Entrevista Cosmologia, 2018).

Os movimentos sociais são dinâmicos e suas estratégias tendem a mudar de acordo com o cenário vivido pelas sociedades. O MST passou por muitas modificações ao longo dos anos e, atualmente, vemos uma maior preocupação no enfrentamento e debate das questões de gênero e sexualidade. É importante entender que problemáticas ligadas a estas questões são intensas no campo e, muitas vezes, foram e são ignoradas.

(...) era por conta da contradição dentro de casa, por conta da sexualidade. Eu não me cabia ali dentro. Eu precisava ter o meu espaço e ter a minha vida. Depois, eu me encontro na educação. Aí eu penso nos processos que eu tive, e o quanto a educação tem um potencial para intervir na realidade. Isso é o mais me motiva na educação: formar, poder transformar, alterar. (...) **E depois dos processos intensos de formação humana que tem aqui, pelo Movimento, ele se encontra como um lugar acolhedor para uma "bicha do campo"** (Entrevista Cosmologia, 2018).

Questionado sobre o acolhimento do MST em relação às questões de gênero e LGBTQI+⁵⁸, o estudante contou que:

Assim, é um processo. No meu TCC, eu trago essa demanda de escutar os LGBTs (...) que o movimento vem de um campo conservador, machista, sexista, LGBTfóbico. Mas por pensar humano, numa coletividade e no transformar social, **ele abre mais espaço do que no restante da sociedade**. No movimento, o coletivo LGBT é novo, e se encontra na organicidade esse ano. Desde 2013, estão sendo apontadas várias discussões, encontros, cursos de formação, intervenções, e isso tem se intensificado até que se problematize em nível nacional (Entrevista Cosmologia, 2018).

No Assentamento Contestado, há também a presença da discussão em torno das questões de gênero, tendo suas atividades realizadas pelo Coletivo de Mulheres, e que "[...] fomenta a promoção da igualdade de gênero na comunidade,

⁵⁸ A sigla LGBTQI+ diz respeito à orientação sexual e gênero de um indivíduo (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e pansexuais).

na busca por levar as questões de gênero e de organização das mulheres para outros Setores” (AMARAL, 2019, p. 13).

Para o estudante, a LECAMPO – UFPR buscou trabalhar os temas de sexualidade e gênero na turma, mesmo que timidamente. Os educadores do curso compreendem que esse tema faz parte de um mesmo projeto de campo - assim como a Agroecologia - e discutir a diversidade sexual e de gênero de um ponto de vista revolucionário é extremamente relevante.

O tema foi trabalhado, no mas tímido, na etapa passada (...) a gente trabalhou as questões do patriarcado, diversidade, educação e sexualidade. Tivemos alguns momentos que poderiam ser potencializados desde o início, retomados e repensados. Na Educação do Campo, essa questão não está dada. Tipo já vem no pacote? Não! (Entrevista Cosmologia, 2018).

As experiências obtidas a partir dessa turma são refletidas nas demais e também na construção de um novo PPC. O egresso de estudantes de outros estados impulsionou o grupo de educadores a pensar em estratégias para aperfeiçoar o trabalho durante o Tempo Comunidade, já que com estes não houve a possibilidade de acompanhar cada um em seu território por conta da distância.

Empregar as características que compõem a historicidade de cada estudante dessa turma nas práticas educativas e na relação com as Ciências da Natureza fez com que a formação se tornasse transformadora. Para alguns alunos, se familiarizar com os temas de biologia, química e física, a partir de seus contextos, proporcionou um aprendizado diferente da maioria das licenciaturas tecnicistas.

3.3 TURMA FLOR DO VALE

A Turma *Flor do Vale* foi originada a partir das sessenta vagas destinadas aos povos do campo da região do Vale do Ribeira com aulas durante o Tempo Universidade (TU) no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizada em Cerro Azul, Paraná. O município dista aproximadamente 85 km da capital Curitiba e apresenta uma economia pautada na agricultura, em sua maioria na produção de frutas cítricas. Além disso, é “[...] território ocupado por várias comunidades tradicionais e com diferentes identidades culturais, característica essa que define o perfil da turma dos estudantes” (SILVA *et al.*, 2019, p. 54). Essas comunidades foram originadas a partir da colonização dos imigrantes europeus (ingleses,

franceses, italianos e alemães) que se instalaram na região no século XIX por iniciativa da Princesa Isabel, chamada de Colônia Assunguy⁵⁹.

FIGURA 3 - LOCAL ONDE OCORREM AS ATIVIDADES DA TURMA FLOR DO VALE



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A Turma Flor do Vale possui características muito diferentes das demais. Primeiro, nem todos os educandos são naturais de Cerro Azul. Alguns nasceram em Curitiba na região metropolitana e, ao longo dos anos, mudaram-se para Cerro Azul. Os motivos são diversos: casamento, a busca por trabalho ou reencontrar algum membro da família e trabalhar com agricultura.

Os que são naturais da cidade possuem um vínculo muito forte com o campo, já que a família sempre trabalhou com agricultura. Contudo, nos relatos, esse vínculo não foi o suficiente para mantê-los no campo. O que tem ocorrido com frequência é a busca dos jovens por oportunidades de trabalho no meio urbano:

Meu padrasto e minha mãe são agricultores, eu fiquei na agricultura até eu me casar, aí eu tive necessidade de **complementar a renda** e trabalhei na construção civil e com almoxarifado, aí ingressei em Educação do Campo e hoje sou educadora social (Entrevista Jaboticaba, 2018, grifo meu).

⁵⁹ Fonte: <<http://www.cerroazul.pr.gov.br>>

Na verdade, é assim: a minha mãe é do interior de Santa Catarina, uma pessoa que a vida toda trabalhou no campo, vem de uma família de pequenos agricultores. Aí, eu tenho essa relação de família. Aí, esses **saíram do campo para morar em Curitiba**, isso antes de eu nascer. (Entrevista Araçá, 2018).

A expulsão das famílias agricultoras da região de Cerro Azul ocorreu da mesma maneira que aconteceu com a meus avós. A crise, falta de trabalho, a fome, e a miséria foram as razões para deixar seu modo de viver e buscar uma nova realidade nas cidades. Frente à exploração capitalista e mecanização da agricultura, esse processo vem se intensificando ao longo dos anos. Atualmente, ofertam-se poucas vagas de trabalho que são destinadas aos profissionais capacitados que, com ajuda da tecnologia, controlam toda a produção. Assim, ao mesmo tempo em que as grandes empresas detentoras das áreas agricultáveis precisam de profissionais capacitados, menos foi investido em educação para os sujeitos do campo. Não há uma migração para a cidade por vontade dos camponeses, mas por ser a única opção que lhes restou.

Estudos realizados por Abramovay e Camarano (1999) já apontavam que são as jovens mulheres as que mais deixam o campo para viver na cidade. O que observamos é a crescente masculinização e envelhecimento do meio rural brasileiro. A partir dos relatos dessa turma, o que se pode observar é que esses sujeitos buscam aumentar a renda familiar ou, por vezes, acreditam que no meio urbano as chances de estudar e conseguir uma melhor posição no mercado de trabalho sejam maiores.

A cidade de Cerro Azul apresenta o segundo⁶⁰ menor IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) do estado do Paraná e um dos maiores índices relacionados ao analfabetismo. Ou seja, comparada com outras cidades do estado, as condições sócioeconômicas são bastante inferiores. No âmbito da educação, os reflexos desse dado podem ser notados na precariedade da estrutura, no fechamento das escolas do campo e no êxodo escolar:

⁶⁰ Fonte: <www.ipardes.pr.gov.br>

Eu concluí um Ensino Médio em 2011, e sempre tive o sonho de fazer um curso superior. Mas como minha família é extremamente pobre, não tinha condições. Eles não tiveram oportunidade de estudar. Até o meu TCC é por isso, porque **na minha família eu sou a primeira a terminar o Ensino Médio**. Tenho muita dificuldade na escrita, pela nossa historicidade, e nossa educação é muito defasada (...). Eu sei o percurso que eu percorri, eu sei o quanto foi difícil pra mim. Sei das minhas dificuldades e, mesmo tendo que arrumar o TCC todo, chegar aonde eu cheguei hoje, eu nem acredito! (Entrevista Jaboticaba, 2018, grifo meu).

Além de contar o caminho e as dificuldades pelas quais passou durante a alfabetização - e atualmente, na graduação - a educanda enfatizou a falta de educadores formados do/para o campo, bem como afirmou que as licenciaturas ditas urbanas não conseguem formar educadores que tenham facilidade de trabalhar com as especificidades de cada território. Em uma cidade como Cerro Azul - onde se apresenta a maior parte da população em área rural - essa formação é importante.

Na verdade, a gente sempre sente essa necessidade de formação na Educação do Campo. **Nosso município tem 71,6% da população na área rural e poucos professores. Era sempre aquela situação do professor que mora na cidade ou que vem de fora, e que não conhece a realidade**. Aí assim, quando veio esse curso, eu vejo uma grande necessidade e percebendo essa dificuldade, eu resolvi fazer ele (Entrevista Jaboticaba, 2018).

Uma característica contrastante entre a turma *Flor do Vale* e as demais, é o fato dos estudantes não possuírem ligação direta com movimentos sociais. Mesmo que haja reuniões e palestras, segundo depoimentos, os movimentos não possuem força na cidade⁶¹. Contudo, os movimentos sociais do campo se organizam também na região, porém, não da mesma forma como ocorre no Assentamento Contestado, pela própria história e pertencimento dos militantes do MST.

Mesmo sem a influência da Pedagogia do Movimento, após o ingresso no curso, os educandos relatam que surgiram muitas indagações sobre suas condições de vida. Ademais, desvelou-se os sentidos do que é ser um camponês e um futuro educador do campo.

⁶¹ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Jaboticaba em 2018.

Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. Esse horizonte de transformação é, aliás, constituinte da noção de sujeitos coletivos (MOLINA, 2010, p. 140).

É evidente que a LECAMPO – UFPR trouxe uma percepção de “lugar no mundo” para os estudantes dessa turma. A partir dos Inventários da Realidade e discussões em sala de aula, eles puderam perceber sua identidade. Desenvolveram uma leitura crítica do lugar onde vivem.

Você começa a pensar: **“Quem eu sou?”**, **“Onde está Cerro Azul?”**, **“O que nos identifica?”** Então é isso sabe. Pra mim, foi essencial. (Entrevista Araçá, 2018, grifo meu).

O curso **fez a gente colocar um óculos, enxergar as coisas que a gente que vivia no campo não enxergava**. Muita coisa passava “batido”, e a gente não prestava atenção. Agora, tudo que eu vejo parece que tá relacionado (Entrevista Pitanga, 2018, grifo meu).

Eu não me reconhecia como sujeito camponês. A gente se autoreconhecendo em conversas com o povo que tem certa resistência (falo pela minha família, eu falo certas coisas eles dizem: “Ah, você está ficando louca, sempre foi assim, durante anos é assim!”). Mas é um trabalho de formiguinha, aos pouquinhos que você vai conversando e eles vão vendo. Um exemplo foi a PEC 241⁶², da reforma do Ensino Médio. Eles achavam lindo e maravilhoso, porque ainda não sabiam a intencionalidade (Entrevista Jaboticaba, 2018, grifo meu).

Nessa turma, há uma diversidade sociocultural mesmo que todos estejam imersos em um cenário homogêneo. Acredito que isso se dá pelo fato de muitos terem um laço emocional com o campo e, ao mesmo tempo, com a cidade. A mistura de culturas e as experiências vividas no contexto familiar podem formar sujeitos diversos entre si. Esse elemento é fundamental para que a práticas

⁶² A PEC 241 é na verdade a proposta de Emenda Constitucional 55 que, em dissonância com o interesse público, impede, nos próximos 20 anos, qualquer aumento real de investimento nas áreas destinadas ao suporte de direitos fundamentais como Saúde, Educação, Assistência Social e Segurança Pública, entre outras que contemplam necessidades básicas da população brasileira. <www.mppr.mp.br>

propostas pelos educadores contemplem todos os estudantes da turma, na busca por conhecer os elementos que unem esses sujeitos.

3.4 TURMA GUARÁ

A Turma *Guará* é formada por sujeitos de diversos territórios do litoral paranasense. Suas atividades ocorrem aos finais de semana, no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, em Matinhos, PR. Já tive contato com os estudantes dessa turma, pois foram eles quem participaram da pesquisa do meu TCC durante a graduação. Foi muito bom revê-los e, principalmente, aprofundar nas histórias de vida e nas questões que se levantaram a partir da pesquisa.

Essa turma atende os municípios de Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá e Pontal do Paraná. Alguns alunos são nascidos nos territórios onde vivem e outros mudaram em busca de uma nova condição de vida. Essa é a turma na qual mais existe a diversidade em sala de aula: os educandos que a compõem são quilombolas, faxinalenses, ilhéus, ribeirinhos, pescadores e camponeses.

Nasci em Rio Branco do Sul, estado do Paraná. Aos quinze anos me mudei para São José dos Pinhais e, há sete anos, **moro em Ilha Rasa.** (Entrevista Gaivota, 2019, grifo meu).

Sou de Batuva, em Guaraqueçaba. Eu moro lá, mas não sou do quilombo. Eu cheguei ali bebê de colo, **nasci em São Jorge do Oeste, no Paraná.** (Entrevista Garça-azul, 2019, grifo meu).

Nasci em Tagaçaba. Fica em Guaraqueçaba. Nasci e cresci ali (Entrevista Quero-quero, 2019).

Eu nasci na cidade de Antonina, porque não tinha maternidade. Mas **sempre morei da cidade de Morretes**, há trinta e dois anos. Meu pai é agricultor, mas uma agricultura direcionada com as plantas ornamentais, frutas e flores (Entrevista Biguá, 2019).

A presença da LECAMPO-UFPR no Setor Litoral vem da necessidade de formar educadores e a sua gênese ocorre a partir de projetos que a equipe de implementação já realizava nos territórios do litoral, como citado no Capítulo 2. Por

questões envolvendo o regime de Itinerância, a turma se forma na segunda oferta de vagas.

Durante um longo período do curso, a turma ficava alojada nas dependências da Universidade, em colchões no chão das salas de aula. A falta de um alojamento adequado para esses estudantes se deu pela espera do recurso financeiro, já que a Universidade não possui Casas Estudantis⁶³.

Luciano explica, no relato que segue, a falta de comunicação e articulação da turma, já que a grande maioria era bolsista de algum Projeto de Extensão, Iniciação Científica ou PROBEM⁶⁴, sendo essa uma possibilidade de negociação com pousadas próximas ao Setor Litoral. Para o educador, o fato de serem muitas comunidades reunidas, com suas diferenças e especificidades, tornou as decisões em coletivo mais complicadas. Ele faz referência à comunicação e articulação porque a turma possui uma característica diferente das demais: a diversidade socioterritorial e cultural entre seus estudantes é enorme, como já citado anteriormente quando demonstrei as origens dos estudantes.

A maioria dos estudantes tem bolsa. Alojamento foi mais complicado para a Guará, mas faltou articulação deles também. **São dezesseis tipos de comunidade juntas**, então, a comunicação ali também foi complicada. (Entrevista Luciano, 2019, grifo meu).

Antes mesmo das aulas ocorrerem em Matinhos, o acesso e uso do Setor Litoral foi vetado por divergências políticas, e o edital do vestibular informava que a turma seria em Morretes, Paraná⁶⁵. O coletivo de educadores não estava de acordo com a escolha da cidade e, na tentativa de um consenso entre a turma, buscou-se meios para tornar Matinhos o local das aulas.

⁶³ A UFPR não possui alojamentos ou casas estudantis. Em Curitiba, existem algumas casas com administração própria. <www.prae.ufpr.br>

⁶⁴ O PROBEM, programa da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná, foi criado para apoiar os estudantes com fragilidade socioeconômica que precisam de auxílio financeiro para se manter no curso. É constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição: Auxílio Permanência, Auxílio Refeição, Auxílio Moradia e Auxílio Creche. <www.prae.ufpr.br>

⁶⁵ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Luciano em 2019.

Tinha uma discussão para a turma do Litoral ser Morretes. Mas era uma discussão prévia e não definida. Mas por trás, havia uma discussão política, sem a nossa participação. A direção do Setor tinha definido para a prefeitura de Morretes que a turma seria lá, em uma estrutura antiga de erva-mate. Mas tudo isso acabamos ficando sabendo depois. Nós dizemos: **“Não, quem decide onde vai ser a aula somos nós, professores e estudantes”** (Entrevista João Carlos, 2019, grifo meu).

Como havia uma parceria com a Prefeitura de Morretes, o Edital do vestibular foi divulgado pela Secretaria de Educação e tomou grandes proporções, o que trouxe certo estranhamento para a turma estudantes de diversas formações políticas e ideológicas. Esse é mais um ponto da diversidade entre eles. Mesmo assim, todos os estudantes possuem vínculo com o campo, já que essa é uma exigência do próprio PPC do curso.

Portanto, foi imprescindível trabalhar com a diversidade que existia entre eles, pois o debate sobre onde seriam as aulas promoveu discussões entre os estudantes. O meio escolhido para isso foi uma etapa itinerante, porém, dessa vez, não apenas com a participação dos os professores, mas também com os estudantes.

Isso foi uma briga política, e dentro da turma também, entre os grupos. O que fizemos? **Instalamos itinerância na própria turma! A turma teve seis encontros em seis diferentes territórios.** Todo mundo lembra disso! Foi até falado no discurso de formatura. Foi muito interessante. Isso fez com que o grupo percebesse muita coisa (Entrevista Luciano, 2019).

Quando Luciano afirmou anteriormente que a turma “percebeu muita coisa”, ele se referiu⁶⁶ ao tempo e esforço investido por aqueles que moram mais distantes da Universidade, além de conhecer o contexto de cada comunidade atendida pela turma.

Eu saio na segunda-feira, às 7 horas, porque o barqueiro é da Ilha Rasa, **demora de duas horas e meia a três horas até Paranaguá.** Depende do clima, se tá ventando é mais difícil. Medo não sinto porque a gente já está acostumado, **mas muitas vezes pega o mar alto e se molha.** Roupa, mochila, computador. (...) Pra vir pra cá gastamos dinheiro, para pagar o taxi náutico ou canoa. Nem sempre o grupo consegue vir junto para quebrar a despesa, então, não foi impossível, mas também não foi fácil (Entrevista Gaivota, 2019, grifo meu).

⁶⁶ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Luciano em 2019.

A gente pega o barco, porque lá é só assim para atravessar até Paranaguá. Aí, pega o ônibus e vem todo final de semana (...). **Pra vir pra cá peguei altas ondas, chuva, vento, chegava tudo molhado** (Entrevista Talha-mar, 2019, grifo meu).

Já aconteceu de sair da Ilha três horas da manhã, e chegar na Ilha da Banana **e o barco quebrar**. Então, aconteceram muitas coisas, quase afundar. Eu me emociono bastante, porque, mesmo assim, passou muito rápido. Valeu a pena chegar aqui todo molhado (Entrevista Talha-mar, 2019, grifo meu).

A falta de transporte, seja por terra ou mar, compromete milhares de estudantes no Brasil. Na LECAMPO – UFPR/SL, muitos relataram o perigo, precariedade e demora nas viagens. Para os estudantes que residem nas ilhas, a falta de infraestrutura de transporte marítimo causou danos em equipamentos eletrônicos, molhou as trocas de roupas que seriam usadas durante a etapa de aulas, causou atrasos e, por vezes, medo. O acesso às ilhas do litoral paranaense depende dessas embarcações e, em algumas delas, esse acesso pode ser perigoso em conformidade com as condições meteorológicas.

Os estudantes de Guaraqueçaba podem, dependendo do local onde residem, optar por transporte marítimo ou rodoviário. No entanto, as estradas que ligam a cidade às demais são extremamente precárias. Alguns alunos relataram que o estado das estradas influencia no turismo e comércio da região, além da dificuldade do acesso aos hospitais e atendimentos emergenciais, pois são sinuosas e esburacadas.

No início, eu vinha de ônibus até Paranaguá. Depois eu já embarcava pra cá, e chegava tranquila até o início das aulas. E tenho uma colega que comprou um carro e, muitas vezes, a gente acerta de vir juntas. **São 135 km aproximadamente da minha comunidade até aqui**. Mas escaramos com felicidade, pois estávamos fazendo algo que tem a ver com a gente, com a nossa vida (Entrevista Quero-quero, 2019, grifo meu).

Eu pego ônibus de Batuva até Guaraqueçaba, barco até Paranaguá e depois ônibus de novo. **O ônibus é só segunda, quarta e sexta, e demora umas cinco horas**, melhor o barco mesmo (Entrevista Garça-azul, 2019, grifo meu).

A estrada principal possui cerca de 77 km pavimentados com saibro. Com isso, acaba ficando intransitável em decorrência das fortes chuvas. É importante ressaltar que qualquer obra de pavimentação na região deve causar o menor

impacto ambiental possível, visto que a região pertence à Área de Conservação Ambiental de Guaraqueçaba.

Durante as entrevistas, os estudantes destacaram o quanto é favorável a presença de escolas/universidade nos territórios para a formação desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior, com o objetivo de formar profissionais para atendimento às necessidades das próprias comunidades. Alguns estudantes já trabalham em alguma área da educação, outros não haviam tido contato anteriormente ao curso.

Eu trabalho como serviços gerais, agente educacional I. Antes eu só tinha até o 4º ano, eu fiz o EJA e nunca tive a oportunidade de fazer a escola, fiz com vinte anos quase. **Eu parei e estudar porque na Ilha não tinha mais escola, e eu não tinha como ir pra outro lugar.** Agora tem, meus filhos agora têm essa oportunidade (Entrevista Talha-mar, 2019, grifo meu).

Então, eu sou professor de Física e Química. Mais de química agora, esse ano. Estou me formando agora, mas estou no PSS⁶⁷ desde o segundo ano, tive sorte! Uma benção mesmo, é raro! No primeiro ano tive duas turmas, no segundo ano comecei com uma turma, aí tipo, uma semana depois, o professor tinha problemas de saúde e se afastou. Eu assumi todas as aulas dele. Esse ano estou com quinze turmas. Eu sou “o” professor de Química de Morretes (risos) (Entrevista Biguá, 2019).

No relato a seguir, destaca-se como o curso proporcionou que cada estudante pudesse conhecer mais sobre seu próprio território:

O que o curso trouxe pra mim foi conhecer o ambiente onde eu nasci, onde eu vivi, a grande biodiversidade que existe e que faz parte da nossa vida, e que eu olho com mais carinho de uma forma mais profunda, e tantas vidas que estão em nosso redor. O curso me fez abrir os olhos, e olhar com muito carinho pra tudo e que está em volta (Entrevista Quero-quero, 2019).

O curso proporcionou o reconhecimento de seus territórios e culturas e, além disso, muitos estudantes desenvolveram o re-despertar de desejos por questões de gênero que, anteriormente, foram impedidas de realizar.

⁶⁷ PSS é um Processo Seletivo Simplificado realizado pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação temporária de professores. <www.nre.seed.pr.gov.br>

Eu moro lá há 33 anos, agora que venho conhecer mais da Ilha. A realidade, a cultura. **Eu sempre tive vontade, eu não pesco.** Meu pai nunca levou pra pescar e ter esse costume deles. Mas eu sempre tive vontade, e despertou novamente essa vontade. Até de ensinar meus filhos, porque como eu não vou pro mar, eles não tem essa aprendizagem. **Meu pai ia de mar pra mar, e a gente ficava em casa. Ele falava: “Ah, tá muito sol, tá muita chuva”. Era preocupação com nós** (Entrevista Talhamar, 2019).

A partir das discussões propostas em sala de aula, principalmente sobre o papel do feminismo nas práticas agroecológicas, as estudantes puderam perceber o quanto sua formação foi influenciada por questões patriarcais.

A Turma *Guará* abriga em si um exemplo do que é a diversidade quando pensamos em povos do campo, das florestas e das águas. Trabalhar com os Inventários de Realidade e proporcionar itinerância entre os territórios atendidos foi essencial para que os estudantes pudessem não só ter contato com outros modos de existência, mas para reconhecê-los como parte de sua identidade campesina.

3.5 TURMA PAULO FREIRE

As atividades na *Turma Paulo Freire* foram concentradas nos finais de semana e ocorrem no Quilombo João Surá, que fica aproximadamente 60 km do município de Adrianópolis-PR. A cidade situa-se na região do Vale do Ribeira, a 134,90 km de capital Curitiba e 63% das residências se encontram em áreas rurais⁶⁸. São diversas as tensões enfrentadas pelas comunidades quilombolas para existência e regularização de seus territórios. Por integrar esse contexto, a turma apresenta características próprias decorrentes das condições históricas da formação do território e da formação identitária dos estudantes.

A Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O Art. 3º define quilombos como:

⁶⁸ Fonte: <www.ipardes.pr.gov.br>

I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Ainda com base na resolução, o ensino nessas comunidades destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, sendo ofertado por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades rurais e urbanas reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis pelos quilombolas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

A abertura de uma turma nesse território vem da demanda de professores formados para trabalhar nas escolas dos territórios negros e na cidade de Adrianópolis. No primeiro momento, 20 estudantes estavam matriculados para a Turma *Flor do Vale*⁶⁹. A escolha do local não foi aleatória, mas buscava aproximar esses estudantes e evitar possíveis desistências, já que o Quilombo João Surá se encontra muito distante das áreas urbanas.

A gente não escolheu aleatoriamente. Já havia um projeto chamado GPEDI de formação de professores, que já contemplava esses municípios. Já tínhamos essa ideia de fazer em Adrianópolis por conta disso. Já tinham alguns professores lá sem formação. A prefeitura queria que fosse no centro, para privilegiar seu público. A gente disse: “Não, se a gente vai fazer aqui, sendo que já andamos pra caramba pra chegar, vai ser em João Surá, **porque queremos que o quilombola se inscreva, senão vamos repetir o que a educação normalmente faz, que é estar no centro urbano e, consequentemente, eles vão desistir**”. Então, já ficou a decisão do curso, que seria lá (Entrevista João Carlos, 2019, grifo meu).

A presença de uma turma da LECAMPO nesse território se baseia nos objetivos do próprio curso, sendo um deles “[...] possibilitar um espaço de valorização dos diversos saberes constituídos a partir da realidade do educando”

⁶⁹ Segundo fonte oral na entrevista cedida por João Carlos em 2019.

(PPC, 2012, p. 15). Além disso, a presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas, e a garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola estão garantidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Os estudantes desse território carregam os processos históricos que os identificam, sendo evidente o quanto são importantes para a formação dos estudantes.

A gente pensa desde a maneira como os ancestrais que vieram da África, e com eles toda a nossa tradição. E quando eles tomaram a iniciativa de formar um quilombo, de se criar uma cultura vinda da África, apropriar do território, o processo da farinha de mandioca, a cana, os artesanatos (...). **Todo esse contexto histórico é muito importante** (Entrevista Educação, 2019, grifo meu).

A construção de escolas públicas e a adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo é garantido no Art. 8º da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos iniciou as atividades em 2009 e, embora os espaços da escola estejam sendo utilizados, cabe destacar que não houve a finalização da obra por parte da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. A própria estrutura para o fornecimento de água e luz foi realizada pela comunidade.

Quando questionado sobre a origem do nome da escola, Educação⁷⁰ me contou que Diogo Ramos era um homem negro que, ao ter sido criado por uma família branca, teve a oportunidade de estudar no exterior. Quando retornou ao Brasil, morou na região onde hoje se encontra o Quilombo João Surá. As famílias negras já residiam no local e Diogo Ramos transformou sua casa em uma escola. Com os conhecimentos adquiridos durante sua formação, utilizava-se da casca do palmito jussara como material didático. Na construção da escola, ele foi homenageado. A escola trouxe a garantia da conclusão do Ensino Médio, mas também abrigou a LECAMPO – UFPR/SL em suas salas de aula.

⁷⁰ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Educação em 2019.

Meu avô estudou com ele, e me conta que na época o Diogo Ramos estava bem velhinho. O mais curioso é o papel, para nós, era muito difícil ter. Aí, tinha o palmito jussara, né? Eles consumiam muito, fazia parte da alimentação do povo. Eles escreviam as lições na casca do palmito, aprendiam os primeiros traços. O palmito, você tira a casca dele. Se você fizer um risco, fica aquele sinal ali, como se fosse uma pintura rupestre, da história sabe? Ele foi o primeiro professor, se não fosse ele, não sei se teria aquele colégio ali, porque foi ele quem deu o “pontapé” inicial, por ser o primeiro (Entrevista Educação, 2019).

FIGURA 4 - ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Na Turma *Paulo Freire*, os estudantes são provenientes de comunidades quilombolas da região, isto é, comunidades com “[...] lócus por excelência de saberes tradicionais afrodescendentes” e quatro comunidades negras tradicionais (FIDELIS, 2011, p. 57), além de educandos provenientes da cidade de Adrianópolis. As comunidades atendidas são: Quilombo João Surá (10 estudantes), Porto Novo (13 estudantes), Bairro dos Roque (1 estudante), Tatupeva (4 estudantes), Serra (1 estudante de comunidade cabocla) e Adrianópolis (7 estudantes).

O que se mais observa nas histórias de vida desses estudantes é que há uma ligação muito forte com seus ancestrais. A produção de alimentos, modo de

viver e os conhecimentos são passados de geração a geração e desenvolve nesses estudantes um respeito grandioso pelos sujeitos mais idosos da comunidade.

Então, eu sou nascido e criado aqui. Minha família e meus antepassados são daqui, e aí é assim, a gente nasceu trabalhando com meus pais, e a partir do momento que eu comecei a trabalhar no serviço de roça e continuei. **Aí** eu fiquei até os vinte, vinte e dois anos, e passei a trabalhar num postinho de saúde aqui na comunidade (...) passei a plantar tomate fora da comunidade e, então, fui pra Curitiba, fiquei mais sete anos em Curitiba, e retornei em 2003 pra cá (Entrevista Autonomia, 2019).

Nasci e cresci em Joao Surá, tenho 40 anos. Minha descendência é quilombola, relação direta com o território, da terra onde se aproveita tudo – **desde o momento que você nasce, os mais velhos estão ali, trabalhando na terra, fazendo roça para tratar da gente** (Entrevista Educação, 2019, grifo meu).

Outros estudantes que compõem a turma são moradores da cidade de Adrianópolis. Nas etapas de Tempo Universidade, eles passavam as noites nas salas do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, pois o tempo de viagem era muito longo. Por se tratar de grupos diferentes, ambos precisaram aprender com as diferenças que haviam entre eles.

Por estar em uma comunidade diferente, nem todo mundo é quilombola, então são culturas diferentes. Aí imagina: coloca todo mundo junto num final de semana, a gente tendo que ficar aqui por ser cansativo ir pra casa. Você viu a estrada como é? Se levanta muito cedo, seu dia não vai render. É muito cedo. Pensa levantar 5 horas da manhã? (Entrevista Liberdade, 2009).

Como não é formada apenas por quilombolas, o fator diversidade aparece dentro da própria turma. Os quatro anos do curso foram de intenso aprendizado para os estudantes, no sentido de respeito ao próximo e à comunidade de João Surá. Liberdade corta o quanto foi difícil para que todos pudessem se adequar e, como no final, todos amadureceram:

Então, com essa cultura diferente, você não tem ideia de quanta encrenca deu aqui pra gente conseguir se entender. Por isso, na minha frase de agradecimento (do TCC), eu agradeço o curso, agradeço a comunidade. **Eu cresci muito como ser humano.** Além do que o curso ensina, ainda tem o olhar dos professores, sempre tentando o bem pra todo mundo (...). **Esse curso me fez enxergar onde eu estou inserida na sociedade sabe, me reconhecer. Por isso, eu digo que eu amadureci como ser humano** (Entrevista Liberdade, 2009, grifo meu).

Os estudantes entrevistados nessa turma fazem parte dos seguintes movimentos sociais: Movimento de Ameaçados por Barragens (MOAB) e a Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná (FECOQUI). O que se destaca também é a necessidade de sujeitos formados para fortalecer esses coletivos.

O que estava faltando pra gente **era um preparo acadêmico e científico para poder trabalhar com essas questões da escrita, poder dialogar com o poder público**. E a gente sentia muita falta disso, né? Porque até então, eu tinha uma formação básica, do Ensino Médio. Aí, essa formação acadêmica faz muita diferença na vida da gente (Entrevista Autonomia, 2019).

Como dito anteriormente em relação à Amazônia, nesse território se apresentam também os conflitos acerca do agro, hidro, minero e econegócio. A territorialidade do Quilombo João Surá é influenciada também por este modelo neoliberal/neocolonial. Há relatos dos educandos que contam como o território tem sido ameaçado constantemente pela produção de espécies exóticas utilizadas para extração de celulose vegetal para produção de papel. A atividade de mineração, de monocultura e agropecuária também estão presentes no entorno do Quilombo João Surá. Essa atividade tem contribuído com os processos de desterritorialização e apagamento dos saberes tradicionais da comunidade.

Pensa assim, Aline: você mora na sua casa, aí alguém pede pra você sair, você não quer sair. Alguém vai lá e corta sua luz, mas você fica. Vão lá e corta sua água. Chega uma hora que você vai sair. Agora, alguém tirou você de lá? Não, você saiu! Quando você está no nosso lugar ali, que você não consegue mais vender seus produtos, porque o agronegócio vende em maior quantidade e mais barato, você produz e não consegue comercializar; estuda até a 4ª série e não tem mais; não tem posto de saúde; sem estrada pra ir na cidade; não tem médico; as igrejas mais conservadoras proíbem as benzedeiças (...) Os fazendeiros chegam oferecendo: “Você é bobo, vende isso aqui, não vale nada”. Os caras ofereciam R\$ 3.000,00 reais, e a pessoa entregava e ia embora. Sabia que não era um bom dinheiro, mas vai ficar vendo a família morrer? É uma expulsão, não saiu porque quis (Entrevista Educação, 2019, grifo meu).

A extensa área com pinus tem atrapalhado até mesmo nas atividades das crianças⁷¹, pois se torna muito perigoso brincar em uma área aberta, sem o extrato de vegetação mais rasteira (típico cenário em áreas com plantação de *Pinus sp.*). Os

⁷¹ Segundo fonte oral na entrevista cedida por Esperança em 2019.

animais silvestres e carnívoros conseguem ver as crianças com mais facilidade, e já ocorreram alguns acidentes.

Aquela região, para as comunidades tradicionais, é estar **amarrado em um tronco**, né. Simbolicamente, sim. Se diz que depois da abolição, não se tem mais represálias. Mas a partir do momento que você está com o redor com a plantação de pinus... até dez anos, as famílias estavam ali ainda, brincavam nas árvores, tinham encontros, brincadeiras de infância, colocar as conversas em dia. Isso não tem mais, onde você colhia uma jabuticaba, uma laranja, hoje tem uma placa “não entre, é particular”. Eles colocam cerca pra não entrar onde antes tinha roça (Entrevista Educação, 2019).

3.6 ELEMENTOS DA DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NA LECAMPO – UFPR

Para mim, a percepção das múltiplas identidades dos estudantes só se deu a partir das visitas a campo, em cada turma. Nesses momentos, eu pude perceber a dimensão socioterritorial atendida pelo curso. Além disso, foi possível notar como cada educador que me acompanhou nesses momentos trabalhava com as especificidades de cada território. E afirmo mais, os educadores da LECAMPO – UFPR/SL possuem a consciência de que as próprias turmas são heterogêneas, dando todo o encaminhamento para a valorização e compartilhamento dos saberes de cada estudante.

As atividades realizadas em cada turma são baseadas nos trabalhos de “Inventário da Realidade”, quando os estudantes elaboram e apresentam para os demais as características do local em que vivem. É a socialização que possibilita ao trabalho docente fomentar discussões em torno das demandas do local. O resultado dessa forma de trabalho é que, ao final do curso, os estudantes possuem uma nova concepção de si mesmos e de seu território.

Eu digo assim, que vai desde a moradia, cuidado com a saúde, alimentação, esse contato forte né, com a natureza que tem no território. **O território é muito amplo, é muito mais que uma casa né.** (Entrevista Educação, 2019)

O que o curso trouxe pra mim foi conhecer o ambiente onde eu nasci, onde eu vivi. A grande biodiversidade que existe e que faz parte da nossa vida. Hoje, eu olho com mais carinho, de uma forma mais profunda. São tantas vidas que estão em nosso redor. **O curso me fez abrir o olhos, e olhar com muito carinho pra tudo e que esta em volta.** (Entrevista Quero-quero, 2019)

Segundo a educadora Patrícia, essa atividade tem se mantido nas turmas mais recentes como, por exemplo, na Turma *Nelson Mandela*.

Na turma nova, nós elaboramos um processo muito bacana, que é “Inventário da Realidade”. Cada etapa eles iam para casa, com parte desse diagnóstico para realizar. Quando voltam, eles apresentam os territórios para os demais. (Entrevista Patrícia, 2019)

Mas não são apenas os Inventários da Realidade que ressaltam a diversidade das turmas. O módulo “Interações Culturais e Humanísticas” promove o entendimento dos processos históricos que compõem os conflitos existentes nos territórios.

É aquele momento que você vai estudar a realidade. Você vai trazer alguma coisa do seu contexto pra trazer pra dentro do estudo. Nesse momento, a gente tem uma interação com a comunidade, e bem no começo do curso, a gente falou muito sobre as questões agrárias e sobre a Educação do Campo. **A gente foi se contextualizando né, se enxergando dentro dessa questão. Posteriormente, na ICH, eu no caso, comecei a falar sobre o fechamento de escolas.** Essa coisa de fechamento de escola aqui é uma coisa muito forte, sabe. Eles foram fechando.. fechando. Só que antes de começar o curso eu não entendia muito essa relação. Eles diziam assim “Nós vamos fechar, porque a gente precisa economizar, não tem estrutura”. **Quando a gente começou a estudar, a gente começou a entender o que era a Educação do Campo e porque aquilo estava acontecendo.** A gente começou a se colocar, a dizer que não queria que fechasse nossas escolas. Então nesse momento das Interações Culturais e Humanísticas, **a gente começou a ir pras comunidades, começou a contar pra eles o que a gente estava aprendendo aqui, e a gente começou a fazer um movimento forte sabe. Algumas escolas não foram fechadas,** deu até atrito com a Secretaria de Educação. A gente fez várias reuniões, vários momentos, lemos cartas de denúncias, sabe. (Entrevista Araçá, 2018, grifo meu)

A presença da Universidade nos territórios promove mudanças. Quando estudantes moram em uma comunidade onde as estradas são precárias, a presença de um curso provoca uma pressão política por melhorias. Nesse caso, Araçá contou que a presença da LECAMPO- UFPR/SL em Cerro Azul organizou os sujeitos que eram afetados pelo alto índice de fechamento das escolas do campo. Esse é um dos

exemplos da importância da presença da UFPR nos territórios, pois ela pode ser um agente de transformação da realidade.

A Agroecologia tem perpassado o curso, mas ainda não aparece no PPC atual. Ela é o elemento fundamental que permite o entendimento dos conflitos e processos de resistência em cada território que, segundo a educadora *Patrícia*, são completamente distintos e que podem ser dialogados com os demais conteúdos:

Esse é o grande desafio. Nós trabalhamos os fundamentos da Educação do Campo, olhamos territórios, conflitos. Nós temos os quilombos em áreas que envolvem conflitos. A gente olha pro litoral, os conflitos ambientais são grandes, diferentes do quilombo, no caso são áreas de preservação ambiental. O grande desafio é pensar nisso com as Ciências da Natureza. (Entrevista Patrícia, 2019)

Para os estudantes entrevistados pertencentes a esses diversos territórios, ocorreram momentos de aula em que os professores levantaram a diversidade socioterritorial com o objetivo de formar futuros educadores para a Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza. A LECAMPO – UFPR ainda precisa ajustar os métodos utilizados para relacionar os elementos sociais de cada território atendido com as Ciências da Natureza. Esse ponto está sendo discutido na elaboração de um novo PPC.

Além desses momentos em sala, os Itinerários da Realidade e discussões fomentadas no módulo “Interações Culturais e Humanísticas” do curso conta com o “Encontro das Turmas” que ocorreu durante os quatro anos de formação. Esse encontro é realizado em cada ano, em um território diferente. O objetivo é a troca de saberes e o contato com um meio diferente do que se vive.

Nesses momentos, são oferecidas vivências acerca da realidade da turma que abriga os demais estudantes. É a partir dessa troca de saberes que todos os estudantes que participaram dessa pesquisa se consideram capazes de trabalhar com todos os povos do campo. O resultado de uma formação humana voltada para os sujeitos do campo e apreciando a diversidade é que os estudantes, hoje, educadores do campo, são capazes de reconhecer suas identidades e trabalhar o que foi aprendido com os demais sujeitos de sua comunidade.

CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO SETOR LITORAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

À luz dos referenciais teóricos e da pesquisa documental e empírica, busquei nesse capítulo mostrar como se dá o acesso dos povos do campo na Universidade Federal do Paraná, apresentando desafios e potencialidades dos regimes de Alternância e Itinerância na formação de futuros educadores do campo. Em busca de entender o eixo curricular/metodológico que unifica as turmas, apresentei a Agroecologia como ciência e método principal na articulação dos temas referentes às contradições de cada território e aos conhecimentos referentes às Ciências da Natureza.

A produção do conhecimento evidenciado nos Trabalhos de Conclusão de Curso demonstra mais uma vez a ampla diversidade atendida pela LECAMPO – UFPR, e é mais um instrumento que auxilia na compreensão e reconhecimento das especificidades de cada território e de como se dá o trabalho docente em cada uma das turmas. Em síntese, este capítulo buscou elucidar o papel que a diversidade socioterritorial ocupa no processo de formação dos educadores da Educação do Campo, com ênfase no processo organizativo, curricular do Curso, na produção e re-elaboração do conhecimento, tendo como referência os diversos conhecimentos ancestrais e o diálogo com os conhecimentos produzidos pela ciência moderna.

4.1 – O ACESSO DOS POVOS DO CAMPO À UNIVERSIDADE PÚBLICA

Os estudantes da LECAMPO – UFPR/SL são marcados pelas contradições de seus territórios. Durante os relatos sobre a motivação de fazer uma graduação, todos contaram que era apenas uma vontade, que estava ali guardada e suprimida por todas as dificuldades que a vida lhes impunha. Historicamente, o acesso à educação sempre pertenceu àqueles que possuíam poder econômico, e o egresso ao Ensino Superior era um sonho distante para muitos brasileiros. No entanto, com a criação de políticas públicas com a proposta de democratizar o Ensino Superior, foi iniciada uma articulação em busca desse direito.

A partir do Pronacampo, o movimento da Educação do Campo tem protagonizado o debate acerca da consolidação de cursos de nível superior aos

povos do campo. As discussões são importantes, porque mesmo que se abram caminhos para a entrada desses sujeitos às instituições de ensino, a educação superior ainda está imersa em um padrão excludente e elitista. A criação de políticas públicas é um território em disputa.

A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos. (MOLINA, 2010, p. 145)

Para alguns, essa necessidade veio à tona quando começaram a se perguntar quem são os professores das escolas do campo, de que maneira são formados e como transformar a educação dita “rural” em uma educação feita por e para eles.

Quando eu trabalhava no Diogo Ramos, tinha o PPP específico para os quilombolas, com as questões de território e ancestralidade. Ele foi construído junto com a comunidade, desde 2009. O estado fez o colégio para formação por área de conhecimento, só que não ofereceu formação⁷². Nós ficamos “quebrando a cabeça”, era bem dolorido. A gente sem saber fazer, mas querendo fazer, foi dando resultado. Foi deixando o livro didático como apoio, enquanto a gente estudava bastante. Em 2015, surgiu essa oportunidade, queriam fazer uma turma itinerante, e fomos a 3ª turma. Eles estavam divulgando o edital e eu pensei: “Nossa isso sim, seria uma boa”. A gente não entendeu bem: “Uma universidade aqui na região?” **O curso deu aquilo que a gente mais tinha dificuldade de fazer, os professores chegaram com as ideias, casou certinho.** A gente foi compartilhando com os demais colegas, porque na Pedagogia que eu fiz não tinha nada nem sobre diversidade, muito menos especificar sobre educação do campo, indígena ou quilombola. (Entrevista Educação, 2019)

O vínculo das universidades com os movimentos sociais tem fomentado debates sobre como deve ser a formação do sujeito educador. Essa formação discutida e defendida pelos movimentos sociais do campo busca “[...] incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos” (ARROYO, 2015, p. 59). Para atender às demandas desses sujeitos, o curso mantém o compromisso de seguir os fundamentos da Educação do Campo, visto que ele só foi possível pela luta dos movimentos sociais que se articularam/articulam em prol das políticas públicas:

⁷² Ocorreram formações, e há registros das mesmas na Secretaria da Educação e do Esporte. <www.educacao.pr.gov.br>

Eu sempre digo que temos um compromisso moral com os movimentos sociais, e não podemos perder a origem da Educação do Campo. Porque se a gente perde essa origem, a gente desvirtua o processo da formação. (Entrevista Patrícia, 2019)

O acesso dos sujeitos do campo à educação superior vai muito além da criação de cursos. A universidade também é um território em disputa. Há uma série de preocupações essenciais para que ocorra de fato um vínculo orgânico entre camposeses e universidade. É necessário compreender quais estratégias devem ser pensadas para manter, tantos os cursos quanto os estudantes, pensar em quais escolas esses futuros educadores trabalharão, assim como o seu fechamento influencia diretamente na implementação e manutenção desses cursos.

O processo de implementação e o esforço para garantir um calendário e um vestibular diferenciado para o curso foi exaustivo. Isso porque, segundo fonte oral dos educadores que participaram desses momentos iniciais, a Universidade ainda é conservadora e patrimonialista, bem como insiste em avaliar aquilo que é inclusivo como privilégio.

Nesses anos todos, a Universidade teve que aprender que, por exemplo: as matrículas são feitas on-line. Teve que perceber que existem, sim, estudantes que não têm energia elétrica. Existem, sim, estudantes que não têm acesso à internet. (Entrevista Margarete, 2019)

Destaca-se no relato que a Universidade ainda não compreende que há uma ampla diversidade social atendida por ela. Ademais, existem muitas regras que funcionam com a maioria dos cursos de graduação, mas na LECAMPO – UFPR/SL não irão funcionar. Portanto, não somente os estudantes se transformaram após o início do curso e sua conclusão, mas a própria Universidade precisou rever e abrir novos caminhos para que as exigências contidas no Edital fossem atendidas.

É evidente que ainda existem muitos processos para que a Universidade esteja aberta e disposta a receber esses sujeitos respeitando sua diversidade, mas considero que o esforço feito pela equipe de implementação foi de suma importância para que esse curso ocorresse. Assim, as mudanças em torno dessa problemática já começaram, visto que se conta com docentes que possuem uma visão mais voltada às comunidades que nunca tiveram acesso ao ensino público de qualidade. Desde o início do trabalho dos docentes contratados via concurso para a LECAMPO –

UFPR/SL, essas questões continuam sendo discutidas em busca de minimizar o distanciamento entre a comunidade e a Universidade:

Naquele espaço, se falar de um professor, Mestre ou Doutor, a gente imagina uma pessoa toda de social, que dificilmente passa perto de uma pessoa pobre, de chinelo. Não imagina que diz “bom dia” ou “boa tarde”, e muito menos comer um “arroz feijão e frango”. Essa era, até então, nossa visão. Minha mãe e meu avô, até hoje eles não chegam muito perto não, dos professores. Eles mantêm distância. (Entrevista Educação, 2019)

O corpo docente é formado por mestres e doutores em diversas áreas de conhecimento: Biologia, Química, Geografia, Filosofia, Pedagogia, Agronomia, Agroecologia, Gestão Ambiental, Física e Libras. Alguns já chegam ao curso com uma formação e/ou história pessoal voltada à Educação do Campo. Outros não possuíam vínculo com o campo. É importante entender um pouco melhor quem são os educadores desse curso para compreender como se dá o trabalho docente.

Educadores urbanos - em especial, aqueles que contemplam os módulos das Ciências da Natureza - por conta de sua história de vida, tiveram dificuldades no início de sua atuação. Pelo fato do curso ser moldado a partir da educação popular, esses educadores passaram por um processo de entendimento das metodologias, contando com o auxílio dos demais colegas para desenvolver suas práticas de ensino. A formação urbana, por vezes, nem sequer trabalha com a diversidade, Educação do Campo, Educação Quilombola etc.

Nas disciplinas de física, química e biologia, os conhecimentos foram trabalhados de forma integrada nos grandes módulos. Há previsão de mudanças para o novo PPC que incluirão as disciplinas no histórico escolar, separadamente. Contudo, os estudantes contaram que notaram muito esforço e diálogos entre os educadores para que os conhecimentos se materializassem.

Olha, no meu ponto de vista foi contemplado. Como eu disse, eu não tive assim: aula de Química, Física e Biologia, né. A gente não ficou só nos números! Trabalhamos terrários, compostagem. **No ensino médio, a gente vê tudo separado, aqui está tudo interligado.** (Entrevista Pitanga, 2018, grifo meu)

Alguns educadores do curso possuem um forte vínculo com as questões do campo, pois fazem parte de suas histórias de vida. São diversas histórias, porém,

trago aqui duas que foram transcritas com a autorização dos participantes da pesquisa.

Tenho origem camponesa, meus pais eram “boia-fria”⁷³. Passamos por várias cidades, mas eu nasci no norte do Paraná, Cruzeiro do Oeste. Onde tinha colheita, ficava lá até o final, morava seis meses e ia para outro lugar. Eu vim muito pequeno pra cá, com uns cinco anos, não trabalhei com eles. **Mas acompanhava, ia pra roça junto (...).** Sou formado em Agronomia, na UFPR. Eu entrei em 1998 no curso, e o curso são cinco anos. Na metade do curso, eu dei aula no PSS. Foi aí que eu decidi ser professor, gostei muito da ideia. Fui professor de Química, Física, Ciências, Biologia, até Inglês eu dei aula. (Entrevista João Carlos, 2019, grifo meu)

João Carlos conheceu a vida no campo desde jovem. Tendo pais boias-frias, acompanhou desde criança as dificuldades do camponês. Contou que, muitas vezes, brincava com os instrumentos de trabalho. Criou um desejo enorme de se tornar agrônomo, pois seus pais admiravam “aquele homem estudado” que passava pelas colheitas. Seguiu caminhos, enfrentou desafios, mas se formou em Agronomia na UFPR. Durante a graduação foi educador e, depois, procurou uma especialização em “Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa”, por meio do Pronera. A especialização era voltada para os profissionais da área e, nesse momento de sua vida, já estava envolvido em atividades no Quilombo João Surá, quando deu continuidade com o Mestrado e Doutorado.

⁷³ Boia-fria é a designação popular do trabalhador rural, que se caracteriza pelo trabalho autônomo e temporário. Boia-fria porque essa categoria de trabalhador leva sua comida (boia=comida) em marmitas a serem consumidas ao longo da jornada de trabalho que, quase sempre, já estão frias (RISK; TERESO; ABRAHÃO, 2010, p. 117).

Minha história com a educação é bem anterior. **Sou camponesa, estudei sempre no campo.** No Ensino Médio, a gente terminava a 8ª série e não tinha escola no campo, só tinha uma escola grande na cidade. Aí, tinha muita gente parada, sem estudar. Aí um grupo de jovens organizou um movimento, esse grupo inteiro foi conversar com os prefeitos para dizer: “Olha, tem mais de sessenta jovens que querem e precisam estudar”. Aí, rolou uma parceria: um colocou o ônibus e outro colocou combustível. Justamente no ano que abriu o Ensino Médio e magistério, eu e meu irmão cursamos. No último ano, o estágio, eu já faço esse estágio e alfabetizo a turma. Foi um processo muito bonito, entreguei a turma com todos lendo. Aí eu trabalhei muitos anos com a alfabetização (...). Fiz a primeira especialização na UNB. Do Paraná, foram cinco pessoas só. Essa especialização mudou a minha vida, mudou a vida de todos nós. Era um grupo de militantes da Educação do Campo e transformou minha vida (...). Fiz o concurso {UFPR}, sou aprovada, e em julho, eu recebo o contato que eu tinha trinta dias para assumir. Sou professora aqui desde 2014. (Entrevista Patrícia, 2019, grifo meu)

Patrícia é nascida no campo, no interior do Paraná. Desde jovem, sentiu os efeitos da falta de escolas e precarização do ensino público no campo. Penso que passou a ser uma militante da Educação do Campo muito cedo, assim que reuniu seus colegas para exigir o Ensino Médio na sua comunidade. Cursou magistério e alfabetizou crianças camponesas durante seus estágios. Participou da abertura de escola, foi diretora, trabalhou muito pela Educação do Campo no Paraná. Ela é formada em Geografia e atua nos momentos iniciais do curso, quando se desenvolveram os Inventários de Realidade e debates sobre questão agrária no Brasil.

Os dois educadores citados demonstram a relação que há entre suas histórias de vida e suas práticas em sala de aula. Buscam aproximar os estudantes de seu cotidiano para que eles possam viver a experiência de graduação em uma universidade pública da maneira mais completa e humana possível.

O pessoal dizia que a terra mais escura é que tem adubo, chama de massapê vermelha, massapê escura, por aí vai (...). Aí de repente, chega o professor para dar aula! **A ferramenta que ele chegou, ao invés de ser um livro, uma caneta, era um enxadão... uma pá, e uma picareta. (risos). Eu pensei: “Peraí, não pode ser. Um doutor?”.** Ele explicou a formação do calcário, o que acontece com a parte da terra mais escura, relacionado com o oxigênio e fotossíntese. Ele usou nosso dia a dia, e relacionou com a Química, Biologia e Física. Esse é só um dos momentos. (Entrevista Educação, 2019)

Na fala de Educação, percebemos as transformações que ocorrem quando a universidade vai até o território. Há uma sensibilização e uma desconstrução em torno do distanciamento. Essa é a importância maior da Itinerância: ela possibilita

projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir de cada realidade, além de fortalecer a comunidade. Nesse relato, também se observa a integração dos conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza com o modo de vida de cada comunidade.

Fica evidente nos discursos dos educadores, tanto nas entrevistas quanto em observações feitas durante atividades e reuniões, que as pessoas com vínculo com as questões do campo são as que mais lutam pela manutenção do regime de Itinerância do Curso da LECAMPO. Ademais, os sujeitos que buscam a territorialização do Curso destacam seu pertencimento à classe trabalhadora, possuem família camponesa ou um histórico de trabalho orgânico com as comunidades atendidas, evidenciando uma expressão da consciência de classe.

Ser um formador de futuros educadores do campo nos territórios e estar submetido às condições materiais inerentes ao campesinato possibilita a construção da consciência social, sendo essa uma experiência formativa também para aqueles que estão atuando como docentes do curso, pois coloca esses sujeitos na condição da materialidade de vida e existência nos territórios camponeses.

4.2 REGIMES DE ALTERNÂNCIA E ITINERÂNCIA: POTENCIAIS E DESAFIOS

A equipe de implementação já atuava nas escolas das ilhas, assim como nos territórios quilombolas e indígenas. Portanto, considerou-se as perspectivas dos movimentos sociais na construção do curso. Desde o início, houve a discussão em torno da oferta de cursos em Alternância e Itinerância, considerando as condições materiais das comunidades que seriam atendidas.

Vendo estudos de outras LECAMPOs no Brasil, **a ideia da Itinerância e da Alternância era exatamente levar a universidade até as comunidades.** (Entrevista Margarete, 2018, grifo meu)

Devido ao regime de Itinerância, as turmas que participaram dessa pesquisa cumpriram o Tempo Universidade aos finais de semana⁷⁴. A demanda de deslocamento dos educadores exigiu que as aulas fossem concentradas. Já com as novas turmas localizadas no Setor Litoral, os professores têm optado por etapas de

⁷⁴ Denominada “etapa curta”.

quinze dias⁷⁵ corridos. Perguntei sobre qual modelo é mais eficiente e como ele influencia na taxa de evasão do curso:

Sobre etapas curtas ou longas depende do público. A gente tenta optar pelo melhor recorte. **A curta funciona muito bem, independente do espaço. Mas no território, ainda, é melhor a longa.** Ainda mais no Assentamento Contestado: o estudante é liberado de suas funções, e pode se dedicar. Assim, ele não desiste (Entrevista João Carlos, 2019).

Para organizar como será realizado o Tempo Universidade, os educadores buscaram entender qual o contexto de cada turma. As quatro turmas observadas são afetadas pela precariedade de transporte, porém, apenas a Turma *Albert Einstein* possuía uma estrutura adequada para alojamento e organização do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, já que os estudantes estavam abrigados na ELLA. As demais turmas estudavam apenas aos finais de semana e, para evitar o deslocamento diário, abrigavam-se nas dependências da escola na qual ocorreram as aulas.

O regime de Itinerância possibilitou a abertura das turmas, mas é constantemente discutido entre os docentes, pois ele possui várias fragilidades. A primeira é a demanda por recursos financeiros para deslocamento dos educadores. Além disso, é necessário que exista a disponibilidade do docente que passa horas em viagem e, muitas vezes, trabalha sem folga.

Mas assim, de final de semana, não podemos ter quatro turmas itinerantes, porque a gente fica o mês todo trabalhando. Adrianópolis, por exemplo, passamos um dia viajando. Ainda aumenta muito o tempo em sala de aula né, que fica mais cansativo para o estudante. Nesse caso, seria melhor a etapa longa, que aproveitaria melhor o tempo deles (Entrevista João Carlos, 2019, grifo meu).

Alguns docentes relataram que manter mais de uma turma em Itinerância durante um período poderia comprometer também o Tempo Comunidade, pois costuma demandar tempo e disponibilidade para viagem dos docentes. O ideal seria que eles acompanhassem alguns passos dos estudantes em suas comunidades, porém, muitas vezes, acabou não sendo possível. Esse fato ocorreu com mais frequência na Turma *Albert Einstein*, já que o MST divulgou o curso e abrigou

⁷⁵ Denominada “etapa longa”.

estudantes de todo o país. Acompanhar as atividades de estudantes de outros estados, por exemplo, tornou-se impossível.

Existe uma dificuldade enorme para acompanhar o Tempo Comunidade, não conseguimos ainda. É uma carga horária alta, e que precisamos acompanhar. Eles saem com várias atividades para fazer, sempre há orientações. Também são divididos em coletivos de trabalho, e essas atividades eles podem fazer com o coletivo. Obrigatoriamente precisam se reunir. Têm outras individuais que envolvem bastante pesquisa e tal (Entrevista Patrícia, 2019, grifo meu).

Esse é um pecado nosso, porque ainda temos dificuldades. Estamos estudando uma ferramenta a distância, **mas o ideal seria ir até o estudante. Nós vamos, sempre que possível.** Duas professoras têm trabalhando com os estudantes dos territórios deles. Mas, por exemplo, às vezes são sete ilhas no Litoral, demanda demais dos professores (Entrevista Luciano, 2019, grifo meu).

Em alguns territórios, a oferta de vagas (40) não é preenchida. Assim, divulga-se o Edital acerca do vestibular para obter o número total de egressos. Em busca de solucionar os desafios enfrentados pelos educadores no acompanhamento das atividades, há uma proposta, ainda em discussão, para alteração da carga horária do PPC futuro:

A proposta do novo PPC é alterar 60% Tempo Universidade – 40% Tempo Comunidade atual, para **80% Tempo Universidade – 20% Tempo Comunidade** (Entrevista Patrícia, 2019, grifo meu).

O regime de Itinerância se justifica pelo número de educadores concursados: quinze. A LECAMPO – UFPR é o curso que conta com o maior número de profissionais dentro do Setor Litoral. Esse número justifica a metodologia que, bem construída e elaborada, possui um papel fundamental na construção e divulgação do conhecimento dos sujeitos atendidos. Além disso, o alcance da universidade nos territórios pode desencadear uma série de melhorias, assim como evidenciar precariedades e fatos que nunca estiveram em discussão.

Isso é importante, pois alguns municípios sofrem de falta de transparência. **A presença da Universidade leva essa transparência até esses locais, faz críticas a esses processos, incentiva professores e estudantes a fazerem pesquisa nesses lugares, fortalece vínculos** (Entrevistas Margarete, 2019, grifo meu).

Tem ocorrido, de fato, que a última turma itinerante foi a *Paulo Freire*, no Quilombo João Surá. O curso está com falta de recursos financeiros e ocorrendo com orçamento limitado e redução de gastos. O fato de estar com pouco orçamento para realizar as atividades tem justificado a abertura de novas turmas apenas nas dependências do Setor Litoral, embora estar nos territórios é o fator fundamental para manter a identidade dessa LECAMPO.

Além do regime de Itinerância, há uma característica importante que possibilita a formação no aspecto da diversidade socioterritorial: a docência compartilhada, os educadores de diferentes disciplinas trabalham juntos no desenvolvimento das aulas e atuam também em diferentes territórios durante o Tempo Universidade, contemplando um dos objetivos específicos do curso que é:

Promover uma formação inter e transdisciplinar, capaz de garantir flexibilidades nas atividades dos/das docentes do campo para que sejam capazes de sistematizar diagnósticos de demandas sociais ampliadas, planificação coletiva e cooperada de seu enfrentamento com os sujeitos escolares nos territórios que ocupam (PPP, 2012, p. 16).

As duas metodologias, inter e transdisciplinar, criam “[...] um caráter indissociável ao ensino, permeado pela pesquisa como princípio educativo e a sua respectiva ação, caracterizada academicamente de extensão” (PPC, 2012, p. 12), o que se torna claro no relato a seguir:

O que eu mais me identifico é no reconhecimento da realidade. **A gente trabalha com cartografia social, inventário**, e também, **na integração dos módulos** – onde eu consigo contribuir com a Física, Química e Biologia. **Nesse momento, fazemos aulas compartilhadas com os professores de Biologia, Química, Física. Buscamos integrar isso, sabe.** Sempre tentamos buscar práticas camponesas para trabalhar com esses conhecimentos de Ciências da Natureza (Entrevista Luciano, 2019, grifo meu).

Os conteúdos e tempos educativos estão intrinsecamente conectados com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade, das instituições de educação, bem como das comunidades, sendo os conhecimentos pedagógicos transversais ao curso, dialogando com os conhecimentos específicos integralmente (PPC, 2012). Ou seja, não há disciplinas estanques:

Aqui, **não temos disciplinas. Eu trabalho com a questão agrária brasileira, Educação do Campo, estágio.** Geralmente, eu tenho atuado no momento inicial das turmas também, que é todo o contexto de questão agrária, processos e princípios da Educação do Campo, porque é minha formação, em Geografia Agrária (Entrevista Patrícia, 2019, grifo meu).

A seguir, apresento parte da matriz curricular que diz respeito ao trabalho realizado pelos educadores do curso acerca dos conhecimentos específicos de Ciências da Natureza no 3º e 4º ano do curso e a sua carga horária total, respectivamente:

FIGURA 5 - MATRIZ CURRICULAR: 3º ANO - CIÊNCIAS DA NATUREZA

| 3ª FASE –PROPOR E AGIR - CIÊNCIAS DA NATUREZA | | | |
|---|----------------------|---|-------|
| 3º ANO | Semestre I | Temática | CH |
| | | As ciências e a prática de ensino II (SLEC009) | 160 |
| | | Estágio Supervisionados IV (SLEC010) | 80 |
| | | Interações Culturais e Humanísticas V | 80 |
| | | Projetos de Aprendizagem V | 80 |
| | Semestre II | As Ciências suas tecnologias no campo I e a prática de ensino (SLEC011) | 160 |
| | | Estágio Supervisionado V (SLEC012) | 80 |
| | | Interações Culturais e Humanísticas | 80 |
| | | Projetos de Aprendizagem | 80 |
| | Carga horária total: | | 800 h |

Fonte: PPC (2012)

FIGURA 6 - MATRIZ CURRICULAR: 4º ANO - CIÊNCIAS DA NATUREZA

| 3ª FASE – PROPOR E AGIR – CIÊNCIAS DA NATUREZA | | | |
|---|-----------------------------|---|------------|
| 4º ANO | Semestre I | Temática | CH |
| | | As Ciências suas tecnologias no campo II e a prática de ensino (SLEC013) | 240 |
| | | Interações Culturais e Humanísticas | 80 |
| | | Projetos de Aprendizagem | 80 |
| | Semestre II | As Ciências Da Natureza e os processos da diversidade e inclusão na educação do campo e a Prática de Ensino (SL014) | 180 |
| | | Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (SL17) | 60 |
| | | Interações Culturais e Humanísticas | 80 |
| | | Projetos de Aprendizagem | 80 |
| | Carga horária total: | | 800 |

Fonte: PPC (2012)

FIGURA 7 - CARGA HORÁRIA TOTAL DA LECAMPO - UFPR

| Espaços de Aprendizagem | Tempo Universidade | Tempo Comunidade | Carga Horária Total |
|--|---------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Fundamentos Teórico-Práticos e Prática de Ensino | 912 h | 608 h | 1520 h |
| Projetos de Aprendizagem | 288 h | 192 h | 480 h |
| Interações Culturais e Humanísticas | 384 h | 256 h | 640 h |
| Estágio Supervisionado | 40 h | 360 h | 400 h |
| Trabalho de Conclusão de Curso | 96 h | 64h | 160 h |
| Atividades Formativas Complementares | 100 h | 100 h | 200 h |
| Total | 1820 h | 1580 h | 3400 h |

Fonte: PPC (2012)

Conforme o relato dos professores entrevistados, o modelo pode prejudicar os estudantes, visto que no Histórico Escolar, após a formação, essas disciplinas não aparecem. As Ciências da Natureza são trabalhadas no curso de maneira inter e transdisciplinar, por meio do diálogo entre a realidade do sujeito com os conteúdos. A proposta no novo PPC é que elas apareçam no Histórico Escolar, pois o conhecimento específico dessas disciplinas possibilita ao estudante atuar em diversas áreas de trabalho e acessar novas oportunidades de emprego, que vão além das salas de aula. Quando aparecem no Histórico Escolar, no caso, podem comprovar a formação para atuar nas áreas de Física, Química e Biologia.

Não aparecem as disciplinas específicas, e quando ele vai acessar concurso, essas coisas no histórico aparece um **módulo** gigante. Em momento nenhum aparece a Física, a Química e a Biologia. Estão nas ementas, mas não aparece no currículo. O que a gente percebeu? Precisa dar uma agilizada nisso. Nós precisamos colocar as cargas horárias das disciplinas específicas (Entrevista Luciano, 2019).

O PPC que está sendo construído busca desmembrar esses módulos grandes em outros menores e reorganizar as ementas. As disciplinas de Ciências da Natureza - que representam a ênfase do curso e não apareciam no histórico - estarão presentes em todos os períodos, com uma carga específica e coerente. O mesmo ocorrerá com a Agroecologia, fundamento da Educação do Campo que, no novo PPC, constará nos módulos. Para que continue havendo a integração do trabalho dos professores e evitar a fragmentação, Luciano afirma que a união estará nas atividades de “reconhecimento da realidade” e “questão agrária”:

A partir do reconhecimento da realidade e da questão agrária, é possível subsidiar as outras atividades ao longo do curso, dos quatro anos. Por isso, cada território faz o seu inventário, e trabalha com suas problemáticas a partir do seu contexto. **Esse inventário dá direção para o que vamos trabalhar, para que eles conheçam outros territórios, possam dialogar entre si e construir o conhecimento a partir da realidade dos sujeitos, que é fundamento da Educação do Campo** (Entrevista Luciano, 2019, grifo meu).

A docência compartilhada incentiva o trabalho integrado e permite que os estudantes tenham uma relação com todos os educadores do curso, seja em sala de aula, laboratórios ou até mesmo em seminários e encontros das turmas:

Todos os professores passam pelas turmas e territórios. Alguns nunca foram por motivos familiares (filhos pequenos e outros motivos) que fica difícil pela **distância** da viagem, mas são poucos. **Já os estudantes conhecem todos, porque eles vão até o Setor, fazem aula de laboratório, e tem esse contato durante o encontro de integração das turmas.** Nós criamos esse momento para eles se conhecerem. Isso acontece todo ano. A primeira foi na Lapa, e cada ano uma turma assumia (Entrevista João Carlos, 2019).

4.3 AGROECOLOGIA COMO PROCESSO INTREGRADOR DAS TURMAS

A Agroecologia tem um papel fundamental no diálogo entre as Ciências da Natureza. Além de proporcionar uma relação entre Química, Física e Biologia com as práticas ambientais e de sustentabilidade, ela é também um processo de resistência e modo de viver a partir do conhecimento de cada território.

A agroecologia proporciona o conhecimento e a metodologia necessários para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável. Ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura, em parte porque corta pela raiz a distinção entre produção de conhecimento e sua aplicação. Valoriza o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade (GLIESSMAN, 2005, p. 54).

Já que as escolas do campo formam os sujeitos que compõem os territórios, e que poderão se tornar agricultores, como esses devem ser formados para pensar e agir no futuro? Os conhecimentos devem ser materializados de forma contrária à da monocultura mecanizada, utilização de agrotóxicos e esgotamento dos recursos ambientais. Os futuros agricultores, que hoje estão estudantes nas escolas do campo, devem ter a capacidade de pensar de “[...] maneira mais holística, mais ecológica, que se presta muito melhor às formas agroecológicas de agricultura” (ROSSET, 2017, p. 90).

O território é a condição para efetivação das práticas agroecológicas que se moldam de acordo com o modo de viver de cada comunidade humana. Nas entrevistas, consegui perceber o quanto essas práticas são distintas entre as turmas, pois cada uma se insere em um contexto diferente. A partir do reconhecimento da realidade, prática adotada no início das atividades de cada turma, os estudantes conhecem seus territórios para, então, intervir e organizar os projetos de trabalho.

A Educação do Campo carrega o significado territorial, isso porque os territórios no campo e suas realidades são específicos.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

A prática da Agroecologia no Assentamento do Contestado, no qual ocorreram as aulas da Turma *Albert Einstein*, “[...] influi em aspectos do Assentamento como educação, saúde, cooperativismo, gênero, juventude, esporte e lazer. Assim, [...] a agroecologia representa a vida em seu estado mais natural” (BUELVAS, 2018, p. 45). Esses aspectos foram observados no modo de organização da turma, nos relatos dos educandos e, também, na escolha dos temas dos Projetos de Aprendizagem que, em muitos casos, deram origem aos Trabalhos de Conclusão de Curso.

O Assentamento Contestado é um destes contextos históricos particulares onde são encontrados efeitos potenciais por causa das ações territoriais. Tais ações têm impactos em todas as dimensões e fases espaço-temporais do local. Atividades de reconhecimento, como a pesquisa prévia do imóvel improdutivo, o uso de elementos comunicativos, como a simbologia do Movimento, a demarcação da área da ocupação e acampamento, foram as primeiras manifestações de territorialidade das famílias militantes (BUELVAS, 2018, p. 71).

Na LECAMPO – UFPR/SL, a Agroecologia é trabalhada em várias dimensões. Para estudantes dessa turma, em especial os que moram no Assentamento Contestado, as práticas agroecológicas já fazem parte do seu cotidiano, por estarem inseridos em um território que historicamente desenvolvem ações acerca desse tema. Importante lembrar que esse assentamento é reconhecido como referência em Agroecologia no Brasil.

O termo “Agroecologia” para o estudante Energia é muito mais que um modo de produção de alimentos sem a utilização de insumos químicos. Ela é um projeto societário que abrange as múltiplas formas de existir e re-existir, trazendo consigo debates acerca das relações humanas.

São relações humanas, relações de gênero, diversidade, relações com a natureza. **Agroecologia não é simplesmente “ah vou plantar agroecológico”, se for apenas isso, você tá produzindo orgânico** (Entrevista Energia, 2018, grifo meu).

Os estudantes que não moram no Assentamento Contestado contam que o curso e o Tempo Universidade trouxeram reflexões acerca do modo de produção, assim como sobre uma possível transição agroecológica em suas comunidades:

Quando era pequena, meus pais trabalhavam no campo, outra hora eles trabalhavam em serraria. Mas foi toda no campo, trabalhando com agricultura. **Meus pais sempre trabalharam com a agricultura convencional**, até hoje, quando for plantar, eles passam veneno. Aí eu parti pro Movimento, comecei a estudar. Aí a gente começou a produzir, viu também que **essa produção convencional não estava resolvendo nossa situação, nosso modo de vida, nem financeiro, porque eu tinha que pagar veneno, tinha que pagar um monte de coisa**. No fim, não tinha produção e **aí a gente começou a produzir sem agrotóxico**. Começamos a cuidar das coisas, porque tinha que aproveitar a matéria da propriedade, e aí a gente produz hoje, sem veneno, sem agrotóxico, sem químico nenhum, e tem uma produção para **alimentação diversificada** (Entrevista Relatividade, 2018, grifo meu).

O modo de vida e produção não se separa dos processos educativos e é assim que ocorre na Turma *Albert Einstein*. A partir da Agroecologia, os sujeitos desenvolvem a consciência de quem são e, para além, constroem uma pedagogia que não oculta as identidades e trava uma guerra com os “[...] que insistem em diminuir saberes cotidianos e práticas consideradas menores ou redutíveis” (GONÇALVES, 2016, p. 28).

Em Cerro Azul, na Turma *Flor do Vale*, os estudantes não estão inseridos em um território no qual as famílias praticam a Agroecologia como um modo de vida e produção agropecuária (como no caso do Assentamento Contestado). Portanto, muitos deles conheceram o termo durante o curso, evidenciando que a LECAMPO – UPFR/SL, em conformidade com os princípios da Educação do Campo, utiliza-se da Agroecologia para a construção e articulação dos conhecimentos.

Quando questionados sobre o modo de produção das famílias que ainda residiam no campo, as histórias de vida demonstraram que os agrotóxicos são constantemente utilizados na região desde a chamada “Revolução Verde” e que muitos dos produtores de frutas não conseguem se desvencilhar dos insumos químicos. A monocultura atrelada aos insumos enfraquece o solo e, socialmente falando, enfraquece os conhecimentos sobre os ciclos naturais, interações inseto-planta etc.

O re-despertar desses conhecimentos ocorreu no curso, tomando a consciência dos efeitos negativos para a saúde que essas substâncias causam:

Sempre acaba usando. Por isso, eu me inquietei com isso, porque pelo menos uma vez no ano usa agrotóxico, **pelo menos pra limpar a terra** pra plantar (o RoundUp⁷⁶, lá). Eu converso sempre com a mãe, por isso eu falei, eles são muito resistentes `a mudança, não aceita chegar e conversar. A minha irmã tentou. Ela tem um laranjal e tentou fazer sem agrotóxico, mas meu tio passou veneno na beira da estrada. Não pode, não pegou certificação por causa disso (Entrevista Pitanga, 2018, grifo meu).

A estudante *Pitanga* relatou que os insumos químicos são utilizados para “limpar a terra”. Na verdade, eles são usados para eliminar de forma mais rápida plantas que são consideradas “daninhas”, pois atua diretamente nos pontos de crescimento. O uso intensivo desses insumos e sementes transgênicas causam a perda da diversidade da fauna e flora local. Esse assunto é problematizado no curso, resgatando a consciência da “terra limpa” de agrotóxicos, saudável e em equilíbrio biológico para a produção de alimentos.

A diversidade, quando afetada pela monocultura e uso de transgenia, é perdida. Hoje, não temos a variedade de alimentos que havia em outros anos. O resgate e conhecimentos das sementes crioulas re-conectam os estudantes às variadas formas de cada espécie que se perdeu.

O feijão, o milho, é orgânico. O milho entre aspas, porque a semente é comprada. **A gente tinha a semente crioula, mas com o tempo foi se perdendo.** Onde é usado agrotóxico é nas verduras: abobrinha, vagem, tomate. Nesses é usado bastante agrotóxico. Eu prefiro nem comer, sabe (risos) (Entrevista Jaboticaba, 2018, grifo meu).

⁷⁶ RoundUp é um dos nomes comerciais do herbicida glifosato.

Fica evidente a preocupação de *Jaboticaba* em consumir os alimentos nos quais mais se utiliza agrotóxico. Essa preocupação pode ter surgido a partir das discussões em sala, mas, de maneira geral, quando se houve um agricultor que pratica a Agroecologia, o discurso é bem diferente. A Agroecologia é um modo de produzir alimentos saudáveis para quem planta e para quem consome.

Eu falo na minha família no trabalho da própria mídia e tento dialogar com o que aprendo aqui. Essas coisas que falam que “Agro é pop, agro é tudo”⁷⁷. Eu tenho trabalhar com isso também, **trago uma releitura do que a gente tem aprendido na Educação do Campo**, aí eles começaram a refletir também (Entrevista Jaboticaba, 2018, grifo meu).

As campanhas e divulgação do agronegócio não mostram as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo em termos de saúde, trabalho e expropriação. O que se vê é uma ideia de campo tecnológico e rentável, mas, na verdade, o que vem ocorrendo é o esgotamento dos recursos naturais, doenças crônicas nos produtores e consumidores e aumento da desigualdade social.

O mesmo assunto foi citado pelo estudante *Educação*, de Adrianópolis. O estudo das questões agrárias também inseriu os alunos em um processo de entender os modelos de produção e exploração de recursos naturais.

O que a televisão mostra sobre o agronegócio desqualifica tudo o que a gente faz. O que eu faço com a enxada, você não vê. No sentido que somos atrasados, sabe? Veja bem, até 2005, muita gente foi embora de lá, porque não tinha escola, nem posto de saúde. Para cultivo do *Pinus* - eu trabalhei lá também - tinha que usar o herbicida, né. Foi muito forte, porque a agricultura praticamente acabou. Com a LECAMPO, começamos a perceber: “O que eu fazia com meu vó, que hoje tem 94 anos, é um conhecimento válido, não é cafona, não é atraso!”. O curso fortaleceu muito a gente (Entrevista Educação, 2019, grifo meu).

A Agroecologia é o modo de produção usado por algumas famílias da cidade, mas é mais frequente no Quilombo João Surá. Contudo, para os quilombolas, a Agroecologia é um termo científico e/ou acadêmico para denominar o tipo de produção que usa os saberes tradicionais e que ocorre desde a ancestralidade presente na formação da comunidade.

⁷⁷ “Agro é Pop” é um bordão que aparece em vídeos produzidos pela Rede Globo, com o objetivo de mostrar a face tecnológica do agronegócio no Brasil e ocultar as diferenças entre a grande produção monocultora e a produção camponesa.

A gente fala muito “agricultura” e “lavoura”, né? Agroecologia para nós já é um termo técnico, vindo da academia, para um processo que já ocorre. Se chegasse lá, uns 20 anos atrás e perguntasse: “Como se pratica Agroecologia aqui?”, “Não, a gente não pratica Agroecologia!”. Mas no fundo já era (Entrevista Educação, 2019).

Veja bem, hoje está sendo trabalhada a produção orgânica, certo? Ela não traz a questão da Agroecologia, mas a gente vive ela, né? **Pode-se não conhecer o termo, em termos educacionais, mas já se faz, porque é tradicional,** tá envolvido diretamente (Entrevista Autonomia, 2019).

Por se tratar de uma produção de alimentos, baseada nos saberes tradicionais, nesse território a Agroecologia é vivida de forma natural, já enraizada e consolidada a partir da própria história do local. Para os estudantes, houve o contato com o termo científico apenas. Ela já é, e sempre foi, um modo de viver e resistir da comunidade. É importante reafirmar que há um enfrentamento muito grande por parte da comunidade, já que o Quilombo João Surá está cercado de extensas plantações de *Pinus sp.* e atividade mineradora e agropecuária.

Na Turma Guará, a Agroecologia é vista e vivida de uma maneira muito ampla para os estudantes, pois é a turma mais diversa. Para os estudantes do mar, as dificuldades enfrentadas em seus territórios estão relacionadas com a especulação imobiliária e a instauração do Parque Nacional, sendo que a responsabilidade de fiscalização cabe ao ICMBio⁷⁸:

A ocupação da Ilha⁷⁹ é ordenada “desordenadamente”. Ela é ordenada, porque você não vai chegar e se impor na Ilha, porque todo e qualquer terreno ali é patrimônio da União, **mas não existe fiscalização** (Entrevista Gaivota, 2019, grifo meu).

Você não compra terra, né? Ali é uma área de proteção ambiental. Na verdade, os caiçaras não podem vender, mas antigamente, vendiam. Hoje, se não cuidar, vai virar uma ilha dos marajás. Gente rica, na orla, empresários (Entrevista Atobá, 2019).

Nas comunidades de Batuva, há o cultivo de pupunha. Com o curso, para alguns estudantes, houve o despertar e interesse por uma transição agroecológica, já que ainda utilizam insumos químicos. No mesmo local, há comunidades que,

⁷⁸ Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

⁷⁹ O estudante se refere à Ilha Rasa, município de Guaraqueçaba.

como o Quilombo João Surá, praticam Agroecologia desde seus antepassados, pois é uma maneira de valorizar e perpetuar os conhecimentos adquiridos:

Nós criamos galinhas para nosso consumo, ovos também. Criamos pouco gado para leite, alguns porquinhos. Cultivamos horta, mandioca, banana. A produção é toda agroecológica. Sempre fomos assim. **No passado, quando meus avós eram vivos... você entende que era algo muito mais natural?** Por exemplo, as sementes modificadas: nós nem sabemos o que comemos hoje em dia. Naquele tempo, era tudo muito natural (Entrevista Quero-quero, 2019, grifo meu).

A Agroecologia é uma ciência que na LECAMPO- UFPR é o eixo integrador dos estudantes envolvidos. É a partir da sua prática que se interligam também os sujeitos, sua cultura e história. É a interterritorialidade, o fluxo de saberes e vivências que integram essas turmas.

Como mulheres, homens, idosos e jovens, camponeses, povos indígenas, trabalhadores rurais sem terra, pastores e outros povos rurais, estamos lutando para defender e recuperar nossa terra e territórios, para preservar nosso modo de viver, nossas comunidades e nossa cultura. Também estamos defendendo e recuperando nossos territórios por causa da agricultura camponesa agroecológica que neles iremos praticar, alicerce na construção da soberania alimentar, e é a primeira trincheira em nossa defesa da Mãe Terra (ROSSET, 2017, p. 84).

Mesmo não constante no PPC, a Agroecologia perpassa as discussões de todos os módulos, dando um sentido muito maior às questões ambientais e sociais. Trabalhada de maneira interdisciplinar, envolvendo as diversas áreas da ciência e as formas de conhecimento, pode “desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano de estudos” (CALDART, 2016, p.7).

A diversidade socioterritorial entre os estudantes das quatro turmas é grande, porém a Agroecologia é a expressão da luta para viver e resistir em seus territórios e comunidades.

4.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TRABALHOS REALIZADOS PELOS ESTUDANTES DA LECAMPO – UFPR

Os Trabalhos de Conclusão de Curso na LECAMPO – UFPR são obrigatórios e podem ter os seguintes formatos: pesquisa científica, relato de

experiência, artigo publicado ou para publicação. Esses trabalhos são um exemplo da caminhada formativa dos estudantes, pois o desenvolvimento construção de cada um deles é iniciado desde os primeiros momentos do curso, na elaboração dos Projetos de Aprendizagem e Inventário da Realidade.

A produção do conhecimento nas LECAMPOs é uma ferramenta que contribui com o reconhecimento dos territórios camponeses. Com isso, Molina (2019) elucida:

Tal produção do conhecimento representa, também, uma forma de resistência da classe trabalhadora. As classes dominantes durante muito tempo da nossa história, fizeram um esforço de apagar as memórias das lutas da classe trabalhadora: os outros escreviam a nossa história. Em contraponto, uma das grandes conquistas que tivemos, foi o feito de os próprios sujeitos camponeses assumirem o protagonismo da sua história e registrarem essa história. O apagamento da ciência é uma forma de apagamento da história, e isso é algo que aconteceu durante muito tempo na história do campesinato. O campesinato, embora tenha um papel e um peso enorme na história brasileira, na história da América Latina, tem uma produção acadêmica-científica que não condiz ao tamanho da centralidade que ele tem na história, porque isso fez parte da estratégia do apagamento da memória. A consciência disso nos conduz a ter outro olhar sobre o conhecimento produzido na Educação do Campo e considerar a potencialidade revolucionária que a memória tem (MOLINA, 2019, p. 2).

Em busca de demonstrar a riqueza de conhecimento produzido pelos estudantes do curso, trago os títulos e seus respectivos autores. Parte dos TCCs das turmas *Albert Einstein* e *Flor do Vale* foram obtidos no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Paraná. Já os Trabalhos realizados pelas turmas *Guará* e *Paulo Freire* ainda não constam no acervo, assim como não há um levantamento feito pela coordenação do curso.

Um fator evidente é que a escolha do tema de pesquisa está fortemente ligada à realidade de cada estudante e ao contexto socioterritorial da turma. Neles, os estudantes expressam o aprofundamento do estudo de reconhecimento de si e de seus territórios. As pesquisas da Turma *Albert Einstein* foram construídas acerca de temas que envolvem a historicidade do MST, os processos que ocorrem nos assentamentos e discussões atuais do coletivo (gênero, diversidade e Agroecologia).

FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA ALBERT EINSTEIN



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Durante a pesquisa de campo, participei de algumas apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos educandos. Na sala onde ocorreram as apresentações da Turma *Albert Einstein* foi possível ver objetos que integram a mística do Movimento e fazem alusão ao modo de vida do camponês militante e à luta pela educação como, por exemplo: as bandeiras do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e do Movimento LGBT Sem Terra, o chapéu de palha utilizado no trabalho no campo, livros sobre Educação do Campo, lápis e caderno. Portanto, sujeitos articulados em um movimento social – nesse cenário, o MST – desenvolvem uma consciência coletiva de educação como direto, originária das próprias experiências político-pedagógicas (SCHWENDLER, 2017).

O significado de mística é filosófico e empreende uma luta social e política, que expressam a cultura, a arte e os valores dos movimentos, evidenciando a luta pela transformação da realidade social e “[...] indo em direção a parte realizável da utopia”. A mística é um momento onde o coletivo pode expressar seu sentimento de pertencimento, pois é no fazer coletivo que “[...] destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores como se fossem variedades novas de sementes em germinação que desconheciam o potencial que traziam em si mesmas. Dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos” (BOGO, 2012, p. 277 *apud* JAKIMIUI, 2018, p. 63).

FIGURA 9 - OBJETOS PRESENTES NA BANCA DE TCC DA TURMA ALBERT EINSTEIN



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Na apresentação de uma participante da pesquisa, houve um momento de intensa emoção, já que a estudante não possuía habilidade com informática e, conseqüentemente, a escrita e configurações das normas da UFPR⁸⁰ para publicação de trabalhos. A pesquisa que essa estudante realizou foi acerca de seu assentamento, em Rondônia. Para ela, o apoio de seus colegas, familiares e educadores do curso foi de extrema importância para finalização do curso:

Todo coletivo contribuiu, mas a ajuda principalmente foi do meu marido, meus filhos e de alguns professores. No início, eles que eram o apoio” (Entrevista Relatividade, 2018).

As dificuldades acerca da escrita dos trabalhos é algo comum entre as turmas da LECAMPO – UFPR, já que o acesso à escrita acadêmica por parte dos povos do campo ocorre, muitas vezes, apenas durante o Ensino Superior. Essa é uma das motivações para que o curso possibilite mais de um formato de TCC.

⁸⁰ O Manual de Normalização de Documentos Científicos - UFPR é um guia detalhado para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos nos padrões das normas editadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
Fonte: <<https://www.portal.ufpr.br/normalizacao.html>>

A seguir são destacados alguns títulos de trabalhos apresentados pela Turma *Albert Einstein*:

TABELA 10 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA ALBERT EINSTEIN

| Ordem | Título | Autor/Autora |
|-------|--|--------------------------------|
| 1 | QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO KING MEAT, MIRANTE DO PARANAPANEMA - SP | LEANDRO PELLIZZARI TONIOLLI |
| 2 | TERRITÓRIO FAXINALENSE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS DA COMUNIDADE DE FAXINAL MARMELEIRO DE BAIXO NO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS-PR | JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA |
| 3 | LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DA TURMA ALBERT EINSTEIN | TAISE COSTA CURTA MARTINS |
| 4 | O CACAUEIRO COMO TEMA PARA UM ENSAIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES | ELLAINE DALLE LASTE DE LIMA |
| 5 | CONTRADIÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES | THIAGO GOMES SOBRINHO |

FONTE: Elaboração da autora (2020)

Os temas de pesquisa da Turma *Flor do Vale* estão relacionados com os danos causados ao meio ambiente, à saúde humana e ao processo de envenenamento da sociedade brasileira em razão do uso de diversos agrotóxicos na produção de frutas cítricas e demais variedades de alimentos. A cidade de Cerro Azul possui a maior parte de sua população vivendo no campo. Assim, a partir da observação dos TCCs produzidos pelos estudantes, são reveladas muitas diferenças de perspectivas.

Determinados estudantes trabalharam com as questões da evasão escolar e analfabetismo. Outros mais engajados com o comércio da produção de frutas cítricas, buscaram entender e contribuir com a sustentabilidade ambiental e reaproveitamento de frutas que são vistas pelos consumidores como “feias”, sendo

muitas vezes descartadas. Certos estudantes contaram em seus trabalhos a própria história, ou sobre a ligação familiar com a medicina tradicional. Foram destacados, também, temas relacionados com a Educação do Campo, Educação Rural e Educação de Jovens e Adultos, isto é, assuntos que passaram a ser discutidos de maneira mais aprofundada e demonstraram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

FIGURA 10 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA FLOR DO VALE



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A Turma *Flor do Vale* é considerada pelos próprios estudantes uma turma homogênea. Por isso, durante os momentos das entrevistas, observação e intervalos entre as apresentações dos TCCs, pude escutar diferentes perspectivas de um mesmo assunto. Além disso, escutei histórias de família que se formaram com diversas origens. Por uma questão de ética, trago nessa pesquisa apenas os relatos dos estudantes que estavam dispostos a participar, mas os sujeitos que compõem a *Flor do Vale* são diversos entre si e produziram trabalhos que refletem esse aspecto.

O relato abaixo é de uma estudante que realizou um trabalho acerca do uso dos insumos químicos em sua comunidade. A fala demonstra que a imersão no tema de seu TCC ocorreu nos períodos iniciais, demonstrando, mais uma vez, que a metodologia da LECAMPO – UFPR possibilita desde o início do curso uma

aproximação do sujeito e suas condições materiais. Quando questionada sobre a escolha de seu tema, ela disse:

Olha, no TCC, não achei tão difícil, porque era algo que escolhi dentro da minha realidade, então eu já sabia pra onde ir. Encontrei dificuldade mais no PA. Eu já fazia sobre agrotóxico. Eu fui onde vende e não quiseram passar informação pra gente (Entrevista Orquídea, 2018).

A estudante demonstrou em seu TCC que, por vezes, os agricultores são instruídos a ler as recomendações do uso, porém, nem ao menos conseguem compreendê-las, já que as bulas dos insumos químicos possuem uma linguagem técnica. Além disso, não conseguem instruções quando buscam as empresas que revendem esses produtos. Acredito que essa pesquisa seja que extrema importância para a cidade de Cerro Azul, já que a produção de alimentos está vinculada, na maioria das vezes, aos agrotóxicos. Tal fator pode causar danos à saúde da população do campo.

Evidencia-se na Tabela abaixo alguns temas levantados pela Turma *Flor do Vale*:

TABELA 11 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA FLOR DO VALE

| Ordem | Título | Autor/Autora |
|-------|---|----------------------------------|
| 1 | MODELO DIDÁTICO DE FOSSA SÉPTICA ECOLÓGICA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM ESCOLAS DO CAMPO DE CERRO AZUL- PR | JOSELAINE DE LOURDES RAAB |
| 2 | A PROBLEMÁTICA DO RESÍDUO SÓLIDO NO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL/PR COMO POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO | VALDIRENE DE FATIMA DOS SANTOS |
| 3 | A RELAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SALTO GRANDE DO TURVO EM DR. ULLYSSES – PR COM A SEPARAÇÃO E COLETA DE RESÍDUOS INORGÂNICOS | GRACIELE APARECIDA BRAINE MATEUS |

| | | |
|---|---|---------------------------------|
| 4 | A SAÚDE DA POPULAÇÃO DE CERRO AZUL E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O USO DE AGROTÓXICOS | JULIANA DA GUIA RAAB |
| 5 | TRABALHAR A RECICLAGEM DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO MUNICÍPIO: CERRO AZUL – PR | RUTH DO ROCIO BRAINE SANTOS |
| 6 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CERRO AZUL | ORLANDA TEREZINHA MARTINS BUENO |
| 7 | O CURRÍCULO DA ESCOLA MULTISSERIADA EM CERRO AZUL/PR | SANDRA MARA BRIATORI |

FONTE: Elaboração da autora (2020).

Como dito anteriormente, a Turma *Guará* é formada por uma ampla diversidade socioterritorial e os TCCs foram construídos a partir da realidade de cada território. Nessa turma, percebemos o quanto o litoral paranaense possui conhecimentos e modos de viver diferenciados. A realidade vivida pelos povos do litoral, a cultura caiçara, a agrobiodiversidade, o fechamento de escolas, entre outros que fazem parte do cotidiano dos estudantes, foram os temas em destaque.

FIGURA 11 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA GUARÁ



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A escola que atende a Ilha Rasa, em Guaraqueçaba, passou por um processo de fechamento de turmas e esse foi o tempo escolhido por um dos estudantes. Ele contou na entrevista que, ao escolher esse tema de pesquisa, pode valorizar o trabalho árduo da comunidade e dos educadores do campo da escola da Ilha Rasa para manutenção dessas turmas:

Ano passado ocorreu o fechamento Ensino Médio noturno na Ilha, e isso deu origem ao meu TCC. Eu fui até ameaçado, por tomar frente da comunidade contra o fechamento do Ensino Médio. Mobilizei a comunidade. Veio muita gente dizer: “Calem a boca, senão vai ter retaliação”. Eu dei a “cara à tapa” (Entrevista Gaivota, 2019).

Em sua fala, é possível compreender que ao escolher um tema de pesquisa que se relaciona com sua realidade, o estudante da LECAMPO – UFPR/SL desenvolve processos de reconhecimento como sujeito de direito. Ele busca, a partir da sua formação, futuras mudanças em suas comunidades:

Eu tenho planos: quero terminar a graduação e concorrer a direção para poder fazer alguma coisa pelo colégio. **Agora com os estudos do meu TCC e as leis do campo, eu tenho condições de propor mudanças.** (Entrevista Gaivota, 2019, grifo meu).

Essa é a maior potencialidade do regime de Itinerância: a Universidade, quando alcança as comunidades do campo, proporciona uma formação acadêmica e política dos sujeitos e, conseqüentemente, a partir deles, é possível ressaltar as precariedades e negligenciamentos nos quais cada território está imerso. Com as pesquisas construídas por estudantes da LECAMPO – UFPR/SL, muitas mudanças podem ocorrer futuramente, proporcionando uma melhor qualidade de serviços públicos para as comunidades e a devida valorização da cultura local. Eis a importância da escola do e para o povo.

São destacados a seguir alguns trabalhos construídos pela Turma *Guará*:

TABELA 12 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA GUARÁ

| Ordem | Título | Autor/Autora |
|-------|---|--------------------|
| 1 | DO ABANDONO À EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: | ELISE NILCE CORREA |

UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UMA ESCOLA DE
ANTONINA/PR

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| 2 | A IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO COMO ESCOLA DO CAMPO DO COLÉGIO ESTADUAL VEREADOR OSNY DAVID FRAGA EM MORRETES-PR | ERICK JEAN KASMIROSKI |
| 3 | SABOARIA ARTESANAL ECOLÓGICA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL | HANNAH ALZAMORA DIAZ GONÇALVES |
| 4 | A PESCA ARTESANAL NAS COMUNIDADES DE GUARAQUEÇABA/PR: A CULTURA CAIÇARA | JOÃO ANTONIO SANTOS CARDOSO |
| 5 | ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: A COZINHA E A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE CANDONGA EM MORRETES/PR | MARIA ELIANE DE SOUZA BONATO |
| 6 | PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ABORDAGEM DA PROBLEMÁTICA DA QUEIMA DO LIXO NAS COMUNIDADES DE ANTONINA/PR | PATRICIA CRISTINA DO ROSÁRIO |
| 7 | A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS | SANDRA DE FREITAS |
| 8 | A PLANTA CROTALÁRIA NA PREVENÇÃO DO MOSQUITO Aedes Aegypti, VETOR DA DENGUE NAS COMUNIDADES DO CAMPO | REGIANE BUENO GONZAGA |

FONTE: Elaboração da autora (2020).

Já as pesquisas da Tuma *Paulo Freire* foram construídas acerca das realidades vividas pelos estudantes moradores na zona urbana de Adrianópolis e por meio da história e saberes ancestrais dos quilombolas. Segundo o PCC (2012), os cursos de graduação da UFPR Litoral são constituídos por uma organização curricular em que se encontram inseridas as discussões sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena e a integração com a educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente.

FIGURA 12 - APRESENTAÇÃO DOS TCCs DA TURMA PAULO FREIRE



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Assim, os estudantes quilombolas buscaram construir pesquisas acerca da historicidade do Quilombo João Surá e a resistência para a manutenção de seu território, visto que se encontra cercado por atividades de monocultura. A identidade da comunidade, a utilização das PANCS⁸¹ na alimentação, os processos de territorialização e desterritorialização, os saberes tradicionais, as benzedadeiras e a Agroecologia são exemplos de temas que foram abordados nos TCCs.

Meu tema trabalha com a identidade quilombola. **Eu não posso fugir disso depois de todos os processos que a gente vem trabalhando** (durante a formação). (Entrevista Autonomia, 2019, grifo meu).

Apresento na Tabela a seguir alguns trabalhos realizados pela Turma *Paulo Freire*:

⁸¹ Plantas Alimentícias Não Convencionais.

TABELA 13 – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TURMA PAULO FREIRE

| Ordem | Título | Autor/Autora |
|--------------|---|-------------------------------|
| 1 | POLINIZANDO SABERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM | DANIELA SILVA |
| 2 | COMPOSTEIRA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO | LUCIMARA GAMARROS DA SILVA |
| 3 | AS PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS E ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | MARIA DO CARMO A. SOARES |
| 4 | HORTA ESCOLAR UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM | ANGÉLICA GELINSKI DOS SANTOS |
| 5 | SABERES POPULARES E AS PLANTAS MEDICINAIS NO BAIRRO PORTO NOVO | ALICE MARIA DE ALMEIDA BRAZIL |
| 6 | MINHOCÁRIO COMO PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS | AUGUSTO CESAR DE C. RAMOS |
| 7 | ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA DO CAMPO | FRANCIELE R. DE ALMEIDA |

FONTE: Elaboração da autora (2020)

Por trabalhar com a realidade dos sujeitos em seus territórios, o curso aproximou a realidade vivenciada pelos estudantes e os conteúdos de Ciências da Natureza. É possível citar como exemplos os temas dos TCCs elaborados pelas turmas, sendo que todos foram construídos a partir dos Projetos de Aprendizagem, desenvolvidos desde a percepção de cada um sobre sua comunidade. Esse processo possibilita a LECAMPO – UFPR/SL valorizar a identidade campesina de cada turma.

A identidade camponesa precisa ser reafirmada no trabalho educativo escolar. Nesse contexto, tomando a educação como um ato político e a escola como um dos espaços educativos, em que se afirma uma visão de mundo, uma identidade de classe, onde se define o que é saber e quais saberes são socializados e reelaborados, a Educação do Campo assume um duplo compromisso: a denúncia do processo histórico de exclusão política, econômica, social e cultural que permeia a realidade camponesa e o anúncio, a afirmação do campesinato como sujeito histórico, produtor de um saber que se gesta no trabalho e na luta do campo. A educação a partir da especificidade do campo, dos sujeitos camponeses e das práticas formadoras que os envolvem, vai exigir que se afirme a educação e a sociedade na perspectiva da emancipação humana, da transformação social (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010, p. 183).

A participação nas apresentações dos TCCs no momento da coleta de dados para a pesquisa proposta, bem como o acesso à amostra dos títulos ressaltados em cada turma⁸² foi de suma importância para compreender a diversidade socioterritorial das turmas que compõem a LECAMPO –UFPR/SL, pois a produção do conhecimento dos estudantes se dá a partir de problemáticas que estão frequentemente sendo abordadas ou vividas em seus territórios e que tomaram destaque durante o curso. Os Projetos de Aprendizagem e Inventários da Realidade que, ao longo do curso deram origem aos TCCs dos estudantes, podem mudar a realidade de cada território, pois eles unem o ensino, pesquisa e extensão dentro do eixo pedagógico. Esse é mais um fator que possibilita o curso receber e trabalhar com a ampla diversidade socioterritorial.

⁸² Como ainda não constavam no Sistema de Bibliotecas da UFPR, os títulos apresentados aqui foram obtidos com os orientadores que ainda estavam trabalhando na versão final com seus estudantes. Portanto, sugiro futuras pesquisas que investiguem os trabalhos, buscando compreender como esses temas estão relacionados com os territórios dos estudantes e qual a motivação na escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está inserida no debate das políticas de formação de educadores para atuar na especificidade do contexto do campo, envolvendo os sujeitos do campo e sua diversidade socioterritorial. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, instrumento dessa pesquisa, é um curso que forma educadores para atuar nas escolas do campo. O curso foi implementado no Setor Litoral a partir do Edital de chamada pública nº 02, de setembro de 2012 SESU/SECADI/SETEC, mas já era discutido e construído pelos educadores que possuíam vínculos com comunidades do litoral paranaense, visto que elas, até então, não haviam acessado o Ensino Superior.

As quatro turmas estudadas nessa pesquisa (Turma *Albert Einstein*, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa; Turma *Flor do Vale*, localizada no município de Cerro Azul; Turma *Paulo Freire*, localizada no município de Adrianópolis e Turma *Guará*, localizada em Matinhos, no Setor Litoral - UFPR) estão inseridas em territórios distintos, assim como os sujeitos que as compõem. A participação dos estudantes, educadores, equipe de implementação e equipe pedagógica na pesquisa tornou possível, a partir de suas histórias de vida, o entendimento dos caminhos que possibilitaram a formação de educadores na perspectiva da diversidade socioterritorial atendida pelo curso. Com base na análise das entrevistas dentro de parâmetros metodológicos da História Oral, especificamente da História de Vida, compreendeu-se o processo histórico das políticas públicas para formação de educadores do campo e o contexto da criação do curso.

A Pedagogia da Alternância faz parte do projeto de Educação do Campo, por figurar como uma prática que valoriza a comunidade do estudante, por meio da qual ele poderá desenvolver projetos e contribuir com sua comunidade em diversos aspectos. Além disso, a Alternância contribui para erradicar as taxas de evasão/expulsão da universidade e o êxodo rural, já que o estudante pode continuar no campo durante períodos denominados “Tempo Comunidade”, sem mudar para a cidade. No Tempo Universidade, ele entra em contato com os conhecimentos acerca das Ciências da Natureza, dialogados de forma inter e transdisciplinar, problematizando a realidade vivida. É a busca da síntese do processo de produção do conhecimento teórico-prático.

A docência compartilhada, quando os educadores trabalham em diferentes territórios durante o Tempo Universidade, promove uma formação inter, transdisciplinar e, por vezes, indisciplinar, incentivando o trabalho integrado dos docentes e a troca de conhecimentos entre as turmas. Essa prática já está presente no PPP do Setor Litoral e foi incluída no PPC da LECAMPO - UFPR/SL pela equipe de implementação. Novas pesquisas podem contribuir com a compreensão de como ela ocorre na prática, buscando entender quem são os docentes que a constroem, quais hipóteses de aprendizagem fundamentam o trabalho com a docência compartilhada e como tal trabalho é tecido.

O regime de Itinerância possibilita a extensão da Universidade até os territórios e, por esse fator, o curso atende uma grande diversidade socioterritorial, que também contribui para manter a identidade de um curso de Educação do/com/no Campo. Essa metodologia possibilitou a abertura das turmas, mas é constantemente discutida entre os docentes, pois possui desafios. Os desafios institucionais estão em torno da demanda de professores para o Tempo Comunidade, disponibilidade de viagens longas – e, muitas vezes, em condições arriscadas – sendo que o orçamento financeiro tem comprometido a oferta de vagas em turmas itinerantes. Os educadores vêm debatendo opções para que o curso continue buscando territórios que possuam a demanda de formação de educadores para o campo, porém, evitando que as turmas estejam em atividade ao mesmo momento – como foi o caso das turmas envolvidas nessa pesquisa.

O debate acerca da oferta de novas turmas e organização do trabalho coletivo é importante, contudo, a Itinerância também se justifica pelo número de educadores concursados: quinze. A LECAMPO – UFPR/SL é o curso que conta com o maior número de profissionais dentro do Setor Litoral. Esse número justifica a metodologia que, se bem construída e elaborada, possui um papel fundamental na construção e socialização e re-significação do conhecimento dos sujeitos atendidos e também para os territórios onde funcionam os cursos.

Na LECAMPO – UFPR/SL, a formação de educadores em diversos territórios ocorre a partir do diálogo entre a proposta pedagógica/currículo e os sujeitos que a compõem. Há elementos curriculares que dão unidade ao trabalho de formação dos futuros educadores das quatro turmas. No primeiro ano do curso, as atividades têm como “eixo integrador”, tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade, a investigação da realidade local. No segundo ano, o foco se volta

para o estudo da escola do campo. Nos dois últimos anos do curso, o Tempo Comunidade se constitui em Estágios Supervisionados nas escolas do/no campo para atuação docente na Educação Básica na área de Ciências da Natureza.

Muitos dos avanços do curso se devem ao fato de ter seu PPC baseado nas metodologias já adotadas anteriormente na UFPR/SL, e isso se evidencia nos Projetos de Aprendizagem, eixo pedagógico que transforma a iniciação científica em eixo curricular. Corroboram com isso, também, as experiências anteriores dos cursos de licenciatura e de pedagogia da terra em outras universidades, e o vínculo orgânico de alguns docentes com a pedagogia dos movimentos sociais.

A produção do conhecimento dos estudantes da LECAMPO – UFPR/SL das turmas investigadas se dá a partir de problemáticas que estão frequentemente sendo abordadas ou vividas em seus territórios e que tomaram destaque durante o curso. Os Projetos de Aprendizagem e Inventários da Realidade garantem que todos os estudantes tenham acesso à iniciação científica, independente de projetos e recursos de departamentos e professores orientadores. Essa iniciação ocorre dentro da realidade de cada um, sistematiza os quatro anos de formação, dando origem aos temas de TCCs produzidos ao final do curso. Esses trabalhos podem mudar a realidade de cada território, pois eles unem o ensino, pesquisa e extensão dentro do eixo pedagógico.

A LECAMPO – UFPR/SL tem potência de transformação territorial por lidar com os modos de existir dos sujeitos. Além disso, busca auxiliar no processo de identidade dos grupos que fazem parte das turmas. Muitas licenciaturas não o fazem. Formam-se professores transpassados pela urbanidade que, muitas vezes, distanciam os sujeitos do campo, águas e florestas daquilo que lhes é de direito: o acesso à educação pública de qualidade. São necessárias políticas públicas que garantam uma qualificação que pense na formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social.

O acesso dos sujeitos do campo ao Ensino Superior envolve paradigmas educacionais em disputa. A educação superior para/no/do/com campo supõe que as universidades atravessem seus muros e cheguem aos territórios. São nesses espaços que os docentes podem respirar o mesmo ar, bebem da mesma água, se alimentam do mesmo alimento e conhecem as especificidades de seus educandos. É nesta materialidade que se forjam educadores e educadoras do campo. A LECAMPO – UFPR/SL busca construir um curso em regime de Itinerância e

processos democráticos como os que foram ditos anteriormente, mas está sob limitações e dificuldades estruturais para conseguir permanecer dentro dos princípios da Educação do Campo. Dificuldades estas que precisam ser compreendidas no contexto do desmonte da educação pública brasileira.

Além de refletir sobre as condições para os sujeitos do campo acessarem essa modalidade de ensino, faz-se necessário pensar em quais condições estão inseridas na produção do conhecimento. Na LECAMPO – UFPR/SL, contam com um módulo denominado “Reconhecimento do litoral” ou “Inventários da Realidade”, cuja hipótese é muito próxima daquela da Educação do Campo: para transformar a realidade é preciso conhecer e compreender a sua materialidade. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos estudantes e educadores possuem a capacidade de ressignificar aquilo que já vivenciam.

A LECAMPO – UFPR/SL e suas metodologias representam um instrumento de leitura científica das realidades, a fim de que possam nelas intervir para que todos os sujeitos do campo atuem na construção do conhecimento, visto que as aprendizagens coletivas auxiliam neste processo. Sendo assim, há um constante movimento entre realidades e conhecimento sistematizado.

A Agroecologia compõe as práticas do curso, mesmo que no início ela tenha sido uma aposta e não conste no PPC. A partir do novo documento que está em construção, ela deve constar em total evidência. É preciso compreender a Agroecologia como um projeto societário que tem chamado a atenção até mesmo da classe média. As pesquisas produzidas acerca dos danos à saúde causados pela produção de alimentos com insumos químicos têm chamado atenção e causado desejo de se alimentar melhor. Na realidade, a Agroecologia é muito mais do que um modo saudável de produzir e alimentar. A LECAMPO – UFPR/SL, entre seus diversos sujeitos e territórios atendidos, é a expressão comum da luta para viver e resistir em seus territórios e comunidades. Ela se torna o eixo integrador das turmas envolvidas. É a partir da sua prática que se interligam também os sujeitos, seus territórios, sua cultura e história. É a interterritorialidade, o fluxo de saberes e vivências que integra essas turmas.

O estudo proposto abre possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas, assim como questões que não foram trabalhadas aqui considerando o escopo do estudo. Aponta-se a necessidade de entender o novo PPC do curso que, segundo relatos dos educadores, estará em vigência até o ano de 2020. Esse novo

PPC demonstrará muito mais potencialidades e fragilidades dos regimes de Alternância e Itinerância, já que será construído a partir da experiência e trabalho dos docentes e discentes da LECAMPO – UFPR/SL. Além disso, uma análise mais completa dos TCCs das turmas após a publicação de todos, pode demonstrar mais elementos acerca da diversidade socioterritorial das turmas, incluindo, nesse momento, a Turma Sepé *Tiaraju* que é formada também por povos indígenas.

Espero que esta pesquisa possa beneficiar o trabalho e esforço da equipe de implementação do curso. Sem a militância e a persistência desses docentes, não teríamos tantos educadores formados para contribuir com a Educação do Campo. Acredito também que essa pesquisa seja uma forma de escutar e visibilizar a voz dos sujeitos do campo, agora, educadores do campo que, por anos e gerações, foram impedidos de contar sua história. O conhecimento tradicional de cada comunidade em que estive é uma parte de todo o conhecimento originário, seu modo de viver e existir faz parte da história e geografia de todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. R. **A construção da agroecologia desde o protagonismo das mulheres camponesas do assentamento Contestado**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2019.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000. 110 p.

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Cadernos: Por uma educação básica do campo, (p. 13-42). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 1999.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago. 2007.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República.

_____. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

_____. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2000.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA: Manual de Operações**. Brasília, INCRA, 2016.

BITENCOURT, L. P.; ZART, L. L. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. **Rev. Bras. Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 252-274, 2017.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH - USP, 2017. 296p.

BUELVAS, M. A. A. **Reforma agrária e território: entre ocupação, reprodução e diversidade no Assentamento Contestado, Lapa/PR**. 2018. 227f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2018.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Porto Alegre: 2016

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7 n., p.35-64, mar/jun. 2009

_____. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (orgs). Contribuições para a construção de um projeto político e pedagógico Da Educação do Campo. Brasília: DF, 2004.

_____. **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. Expressão Popular. Cadernos do Iterra, ano X, nº 15, 2010.

_____. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. In: Molina, Mônica (org). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do Campo** In: Caldart, Roseli S. et. al. (orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**; 24 p. Brasília: MDA/SAF/DATER-IIICA, 2004.

COSTA, C.B. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. **História Oral**, v. 17, n. 2, p. 47-67, jul/dez. 2014.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 171-203, 2016.

DIEGUES, A.C. **Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos**. In: DIEGUES, A. C. Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2000.

ESMERALDO, G. G. S; FABRE, N.A.; FERNANDES, I.L.C.; MOREIRA, M. L. S. FERNANDES, B. M., MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C., JESUS, M. S. (orgs.). Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo (p.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo. Espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M.C (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, B.M; MOLINA, M.C. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M.C; JESUS, S. M. S. A. (org). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, F. **Anotações sobre Capitalismo Agrário e Mudança Social no Brasil**. In: FERNANDES, F., Sociedade de classes e subdesenvolvimento. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GLEISSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GHEDINI, C.M; JANATA, N.E. SCHWENDLER, S.F. **A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato**. In: MIRANDA, S. G; SCHWENDLER, S. F. (orgs). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana: volume I. (p.177-199). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

GONÇALVES, M. B. **Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo** – Ciências da Natureza. Curitiba, 142 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

HANAZAKI, N. Etnoecologia, etnobiologia e as interfaces entre o conhecimento científico e o conhecimento local. **Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC**. Florianópolis, jul. 2006

IANNI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

JAKIMIU, C. C. L. **A formação de educadores(as) do campo como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa: tecendo interpretações da realidade com a turma Albert Einstein da Lecampo da Ufpr-Setor Litoral**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2018.

JESUS, J. N. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Goiânia, 2010.

MELO, S. A.; MEIRELLES, A.C; GARCEZ, J.L. Educação do Campo e Agroecologia: práticas pedagógicas e formação cidadã. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**, Manaus, v.10, no 1, p. 57-71, jun. 2016

MERRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.3, nº3, p. 89-141, jan./jul. 1991

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, mar. 2015.

_____. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

_____. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: Molina, Mônica (org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IES no Brasil. In: RUAS, J. J.; SILVA, C.; BRASIL, A. (orgs.). **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. São Paulo: Vozes, 2019.

MOLINA, M. C.; HAGE, M. S. A. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: In: Caldart, Roseli S. et. al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. 292 p.

MOURA, I. F. **Agroecologia na agenda governamental brasileira: trajetórias no período 2003-2014**. 2016. 123f. Tese (Doutorado) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

NIEDERLE, P; ALMEIDA, L. **A nova arquitetura dos mercados para produtos orgânicos: o debate da convencionalização**. In: NIEDERLE, P; ALMEIDA, L; VEZZANI, M (Org.). **Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura**. Curitiba: Kairós, 2013. p.393.

O'CONNOR, J.J.; ROBERTSON, E.F. **General relativity**. Escola de Matemática e Estatística. Universidade St. Andrews, 2016.

PRADO, H.; MURRIETA. S. A ETNOECOLOGIA EM PERSPECTIVA: ORIGENS, INTERFACES E CORRENTES ATUAIS DE UM CAMPO EM ASCENSÃO. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVIII, n. 4 n p. 139-160 n out.-dez. 2015

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos avançados** 15. São Paulo, 2001, p. 185-206

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, 1997.

RAMOS, A. J.; TURMENA, L.; NASCIMENTO, Z. M. A. Inclusão dos jovens do campo no ensino superior: limites e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 167-189, dez. 2017

RIBEIRO, M. Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância. In: ANPED-Sul. 6. 2006. Santa Maria: **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2006, 10 p.

RIBEIRO, M. A Educação Rural. In: Caldart, R. S. et. al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

RISK, E.; TERESO, M.; ABRAHÃO, R. O perfil do **boia-fria**: uma abordagem sócio-antropológica. **Cadernos Ceru**, São Paulo, série 2, v. 21, n. 1, p.113-128, jun. 2010.

ROSSET, P. **A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo**. In: RIBEIRO, D. et al. Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Outras Expressões, 2017. p. 136.

SÁ, L.M; MOLINA, M.C. **Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias**. In: MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). Práticas contra-Hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014. 292 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: 2000.

SANDRONI, P. **Dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SAQUET, M. A. Territorialidades, relações campo-cidade e ruralidades em processos de transformação territorial e autonomia. **Campo-território - Revista de Geografia Agrária**. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-30, jun., 2014

SCHWENDLER, Sônia F. **Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido**. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação do campo em movimento: teoria e prática, volume 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 267-288.

SCHWENDLER, Sônia F. Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In.: SAPELLI, Marlene L. S.; SILVA, Jefferson O. da. (Orgs.). **Uma face da hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 66-99.

SILVA, V; ANDREOLI, V. M.; GONÇALVES, M. B. DHAMER, G. W. Educação do campo: vivências transformadoras na realidade local. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, nº2, jul/nov. 2017.

SILVA, V; ANDREOLI, V. M.; GONÇALVES, M. B. DHAMER, G. W. Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 53-70, mar. 2019

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. **História oral**, 5, 2002, p (9-28).

TURATTI, Maria. C. M. **Os filhos da lona preta**. Identidade e cotidiano em acampamentos do MST. São Paulo: Alameda, 2005.

UFPR, **Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFPR Litoral**. Matinhos, 2012. Disponível em: <www.litoral.ufpr.br/portal/lecampo>

VALADÃO, A. C. **Transição agroecológica nos assentamentos rurais: estratégias de resistência e produção de novidades**. Curitiba, 215f, Tese (Doutorado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

VERDÉRIO, A. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do Pronex e da luta pelo direito à educação. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, ano 09, n. 2, p. 38-55, jul/dez. 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.